

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**LES ROUTINES ET LEURS AJUSTEMENTS DANS LA  
PRATIQUE ÉDUCATIVE DE L'ENSEIGNANTE D'ÉDUCATION  
ENFANTINE**

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO

Janvier 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mon épouse,  
à mes enfants, mes parents  
et mes amis  
qui m'ont toujours soutenu.*

## **REMERCIEMENTS**

J'offre mes remerciements à ma directrice de thèse, la professeure Marta Anadón, Ph.D., du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Je l'ai suivie depuis les cours d'orientation à la maîtrise donnés au Brésil. Elle m'a toujours accueilli chaleureusement et elle a été toujours présente pour me tendre la main lorsque j'ai eu besoin d'elle. Elle m'a permis d'apprendre de mes propres erreurs. Sa façon d'être en tant que directrice et en tant que personne a marqué profondément ma formation en tant que chercheur.

J'exprime également mes remerciement à ma co-directrice, la professeure Lorraine Savoie-Zajc, Ph.D., du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais qui a toujours été disponible et accessible pour me soutenir dans mes questionnements, mes doutes et mes inquiétudes. Je lui dois beaucoup.

Je veux aussi témoigner ma reconnaissance aux professeurs du programme qui ont tous apporté de remarquables contributions à ma formation et à Pierrette pour son grand travail de révision linguistique.

Je remercie mon épouse d'avoir apporté son soutien inconditionnel à cette aventure doctorale. Elle a supporté l'éloignement et a gardé nos enfants au Brésil. À aucun moment, elle n'a manifesté ses difficultés afin de m'offrir la tranquillité nécessaire à la poursuite de mes études. À toi, mon amour, cette thèse t'appartient parce que sans ta compréhension et ton aide, il m'aurait été impossible de la mener à bien.

Je remercie de tout mon cœur mes proches, surtout ma mère, mon père, mon beau-père, ma sœur, ma tante et toute ma grande famille. Chacun à sa façon a su m'aider.



Je voulais aussi remercier le professeur Jean-Robert Poulin qui, autant au Brésil qu'au Québec, était disponible pour me donner un coup de main. Même dans nos moments de détente, comme les parties de pêche, il était là pour discuter avec moi de mon sujet de thèse. Obrigado, Jean!

J'offre également un immense merci à Martine Maltais qui a été comme une directrice spirituelle au grand cœur et qui m'a toujours aidé.

Ma reconnaissance va également aux amis que j'ai trouvés ou retrouvés au Québec, entre autres Fernando Freitas (qui me recevait à Montréal), Behdad (mon grand ami iranien), Régis (qui a toujours été un grand compagnon), Justine (ma collègue de doctorat et confidente des angoisses doctorales), Corina (ma collègue de doctorat aussi et ma compatriote), Renauld, le grand Carlos Borris (gracias!), mon ami péruvien Carlos Ores, Hatem Mrad, George Boivin (*in memoriam*), Raquel et son mari.

J'exprime mes remerciements à tous mes amis au Brésil qui m'ont donné beaucoup de force et de courage pour entreprendre le doctorat et le réussir! Un grand merci en particulier aux amis Roberto Seixas, Nilton Pinheiro, Irney, Marcos Reis, Darlindo et Alex.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
SUMMARY.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LES ROUTINES ET LEURS AJUSTEMENTS DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DE L'ENSEIGNANTE D'ÉDUCATION ENFANTINE .....	6
1. PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1 Le contexte de l'éducation enfantine au Brésil .....	7
1.1.1 Le corps enseignant de l'éducation enfantine brésilienne.....	11
1.1.2 Les défis de l'éducation enfantine brésilienne : la complexité de la pratique de l'enseignante .....	16
1.2 La routine en tant que caractéristique importante dans la pratique de l'enseignante d'éducation enfantine.....	20
1.3 Les questions et objectifs de la recherche .....	28
CHAPITRE II.....	31
CADRE CONCEPTUEL .....	31
LES ROUTINES DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE : AJUSTEMENTS ET MOBILISATION DES COMPÉTENCES .....	31
2. CADRE CONCEPTUEL .....	32

2.1 Le quotidien de la classe .....	32
2.2 L'enseignement et la pratique éducative.....	35
2.2.1 La pratique éducative en contexte.....	38
2.3 La routine : une pratique éducative en contexte.....	41
2.3.1 Un premier regard sur la notion de routine .....	41
2.3.2 La routine : différences entre règle, rituel, norme, coutume et habitus .....	44
2.3.3 Les routines structurantes et les routines mécaniques : entre l'automatisation et la flexibilité .....	48
2.4 L'ajustement des routines .....	54
2.5 Les compétences de l'enseignante .....	57
2.5.1 Les divers sens de la notion de compétence.....	58
2.5.2 La notion de compétence dans le monde de l'éducation.....	60
2.5.3 Les compétences : une question de conjonction des savoirs pour l'action.....	68
2.5.4 Les savoirs professionnels.....	74
2.5.5 La mobilisation des compétences.....	78
2.6 La mobilisation des compétences et l'ajustement des routines.....	78
CHAPITRE III .....	82
CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	82
3. Méthodologie .....	83
3.1 Les perspectives méthodologiques préconisées dans les études concernant l'ajustement des routines au préscolaire .....	84
3.2 La pertinence des études concernant les savoirs et les compétences .....	87
3.3 La perspective privilégiée dans cette étude.....	88
3.4 Les procédures .....	90
3.5 L'échantillonnage.....	90
3.5.1 Les types d'écoles et leurs enseignantes .....	91
3.5.1.1 Grande école privée (GEP) et ses enseignantes.....	91

3.5.1.2 Petite école privée (PEP) et ses enseignantes .....	92
3.5.1.3 Écoles publiques municipales (EPM) et leurs enseignantes .....	93
3.5.2 Les variations entre les sites de la recherche.....	95
3.6 Les instruments : leur nature .....	96
3.6.1 L'observation .....	97
3.6.2 Le carnet de bord.....	98
3.6.3 L'entretien d'explicitation.....	98
3.7 Les différentes étapes de collecte des données .....	104
3.7.1 La première étape : les instruments utilisés et les données recueillies .....	105
3.7.2 La deuxième étape : les instruments utilisés et les données recueillies .....	107
3.7.3 Modes de collecte de donnés.....	108
3.8 L'analyse des données.....	110
CHAPITRE IV .....	115
ANALYSE DES DONNÉES .....	115
4. L'ANALYSE DE DONNÉS .....	116
4.1 Présentation du chapitre .....	117
4.2 Étapes et organisation des résultats.....	118
4.3 Quotidien des classes : les routines et leur sens .....	120
4.4 Les routines comme contrôle disciplinaire : par souci des soins ou par souci d'éducation? .....	122
4.4.1 Le contrôle disciplinaire .....	123
4.4.2 Le contrôle disciplinaire pour « apprendre » .....	126
4.4.3 Au-delà du contrôle : les routines à la base du développement de certaines valeurs.....	131
4.5 Quand des imprévus déstabilisent les routines et imposent des ajustements.....	133
4.5.1 Les imprévus .....	135
4.5.2 Les imprévus qui déséquilibrent la fonction de gestion.....	136
4.5.3 Les imprévus qui déséquilibrent la fonction de soutien.....	137
4.5.4 Les imprévus qui déséquilibrent la fonction d'échange.....	138

4.6 Ajustements des routines.....	141
4.7 Le dialogue, la prise de conscience (des sentiments et des émotions) et la réflexion pour l'ajustement de routines face aux imprévus.....	147
4.8 Les compétences mobilisées et la conjonction des savoirs.....	158
4.9 Les compétences mobilisées et le conjonction des savoirs dans les ajustements des routines : les sens et les réponses aux imprévus.....	160
4.10 Les conditions opérantes dans les compétences mobilisées, la conjonction des savoirs, les routines et leurs ajustements: les contextes facilitants ou non pour l'ajustement des routines.....	170
CHAPITRE V .....	182
DISCUSSION .....	182
5. INTRODUCTION.....	183
5.1 Les défis de l'éducation enfantine et les routines au sein des pratiques pédagogiques des enseignantes de la maternelle .....	184
5.1.1 Les routines volatiles.....	188
5.1.2 Les routines pour les soins à travers le contrôle disciplinaire.....	190
5.2 L'évolution des routines face aux imprévus et les comportements des enseignantes.....	196
5.2.1 Les imprévus relatifs et contextualisés.....	196
5.2.2 Les imprévus : inédits ou non.....	197
5.2.3 Rapprochements entre les routines et les imprévus.....	199
5.2.4 Sur les ajustements des routines.....	202
5.3 Les savoirs et les compétences mobilisés par les enseignantes afin d'ajuster leurs routines.....	207
5.3.1 Savoirs professionnels : l'expérience comme champ fertile .....	208
5.3.2 Compétence : entre le préréflexif et le réflexif.....	210
5.4 Les implications pratiques et théoriques .....	213
CONCLUSION .....	215
6. QUELQUES MOTS AU DÉBUT DE LA FIN.....	215

6.1 Ce qui a été vu .....	216
6.2 Ce qui aurait pu être vu .....	219
6.2.1 Les retombées pratiques .....	220
6.2.2 Les retombées théoriques et méthodologiques .....	220
6.3 La conclusion d'un début .....	222
RÉFÉRENCES.....	223
APPENDICE A - Le schéma d'entrevue.....	238
APPENDICE B - Les observations.....	239
APPENDICE C - Grille d'analyse "routine - premier niveau" .....	240
APPENDICE D - Grille d'analyse "entretien - premier niveau" .....	241
APPENDICE E - Grille d'analyse "entretien - deuxième niveau .....	242
APPENDICE F - Conditions facilitants et non .....	243

## LISTE DES FIGURES

Figure 01	
Les dimensions de la compétence .....	63
Figure 02	
Une compréhension des savoirs professionnels .....	77
Figure 03	
Le contrôle disciplinaire .....	129
Figure 04	
Le processus routine-imprévu-ajustement.....	143



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1 - Nombre d'enseignantes de l'éducation enfantine, selon les niveaux d'enseignement et le sexe.....	14
Tableau 2 - Nombre d'enseignantes de garderie (enfants de 0 à 3 ans) selon leur scolarité et leur région géographique.....	14
Tableau 3 - Nombre d'enseignantes de maternelle (enfants de 4 à 6 ans) selon leur scolarité et leur région géographique.....	15
Tableau 4 - Caractéristiques de la compétence .....	67
Tableau 5 - École privée (grande école - GEP) : années d'expérience et formation des enseignantes .....	94
Tableau 6 - École privée (petite école - PEP) : années d'expérience et formation des enseignantes .....	94
Tableau 7 - École publique municipale (EPM) : années d'expérience et formation des enseignantes.....	95
Tableau 8 - Les registres .....	106
Tableau 9 - Les instruments .....	109
Tableau 10 - Les imprévus : fonction de gestion.....	136
Tableau 11 - Les imprévus : fonction de soutien.....	136
Tableau 12 - Les imprévus : fonction d'échange.....	138



Tableau 13 – Les enseignantes : type d'école, expérience et fonction des routines .....	139
Tableau 14 - Routines – imprévus – ajustements .....	146
Tableau 15 - Le procédural, le déclaratif et l'intentionnel .....	164
Tableau 16 – Synthèse des compétences mobilisées et conjonction des savoirs dans les ajustements des routines .....	168
Tableau 17 - Les conditions facilitantes.....	177
Tableau 18 - Les conditions non facilitantes.....	179

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

IBGE - Institut Brésilien de Géographie et Statistiques .....	09
INEP - Institut national de recherche et d'études éducationnelles, Anísio Teixeira .....	09
MEC/INEP – Ministère de l'Éducation / Institut national de recherche et d'études éducationnelles, Anísio Teixeira .....	11

## RÉSUMÉ

La thèse intitulée « Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation enfantine » est basée sur une compréhension du contexte de l'éducation enfantine comme étant complexe et spécifique. Un tel contexte impose des particularités quant à la mise en place des pratiques des enseignantes dans le quotidien de la classe. Cette recherche a comme objectif de connaître les compétences mobilisées par les enseignantes qui visaient à ajuster leurs routines pour répondre à des imprévus. Les objectifs spécifiques ont été de décrire les routines en tant que pratiques, d'analyser les ajustements face à des imprévus et d'identifier les connaissances professionnelles que les enseignantes mobilisent afin d'ajuster ces routines. Pour la recherche, quatre écoles ont été sélectionnées. Elles ont été classées en trois types: grande école privée (une unité), petite école privée (une unité) et école publique (deux unités). Neuf enseignantes ont participé à la recherche, dont trois enseignantes pour chaque type d'école. Pour les instruments, des observations directes et des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2004) ont été effectués, ainsi que des enregistrements de carnets de bord. En ce qui concerne les observations directes, une attention particulière a été accordée aux routines et aux imprévus, ainsi qu'aux ajustements qui ont suivi. Les entretiens se sont concentrés sur les compétences mobilisées. Lors de la collecte et de l'analyse des données, il était également nécessaire d'identifier les conditions qui pouvaient contribuer à l'organisation des routines. À cette fin, le modèle de Grillo (2006) a été utilisé; il s'agit d'un modèle qui aborde les quatre dimensions (personnelle, professionnelle, institutionnelle et contextuelle) des pratiques professionnelles. Ce modèle offre la possibilité de mieux comprendre l'organisation des routines ainsi que leurs ajustements tels qu'influencés par certaines conditions. Les compétences déployées par les enseignantes pour ajuster leurs routines face à des imprévus ont été analysées. À cette fin, la compétence a été comprise comme une mobilisation des savoirs et des ressources disponibles (Barbier, 1996; Beillerot, 1996; Boyatzis, Dutra, 2005; Finck, 2002; Le Boterf, 1998; Perrenoud, 1997-1998 / 1999; Piot, 2008). Concernant la routine, il a été observé que les enseignantes la conçoivent de manière structurante (Freire, 1992), mais qu'elles gardent une préoccupation plus orientée vers les soins que vers l'éducation – les deux aspects qui forment les piliers de l'éducation enfantine au Brésil - démontrant un déséquilibre entre ces deux piliers. De plus, les enseignantes maintiennent une posture autoritaire en contrôlant le comportement des enfants. Les compétences déployées indiquent ainsi une série de savoirs qui relèvent principalement de l'expérience des enseignantes, mais aussi de leurs valeurs et des représentations qu'elles ont de leur rôle professionnel. La recherche met en évidence la nécessité d'approfondir les connaissances concernant la pratique des enseignantes d'éducation enfantine.

## SUMMARY

The thesis entitled "The Routines and their Adjustments in the Educational Practice of Preschool Teachers" is based on an understanding of the context of child education as both complex and specific. The context, Brazil, takes into account certain peculiarities of the daily practices of teachers. This research was aimed at understanding the skills deployed by teachers who sought to adjust their routines to meet unexpected events. The specific objectives were to describe routines as educational practices, to analyze the adjustments in the face of the unexpected and to identify the professional knowledge that teachers mobilize in order to adjust these routines. Four schools were selected for the research. They were classified into three types: large private school (one unit), small private school (one unit) and public school (two units). Nine teachers participated in the research, including three teachers for each school type. Different instruments were used such as direct observation, explanatory interviews (Vermersch, 2004) and recordings of logbooks. With regard to direct observations, special attention was given to routines and to unexpected events, as well as to the adjustments that followed. The interviews focused on the skills deployed by the teachers. When collecting and analyzing data, it was also necessary to identify conditions that could contribute to organizational routines. To this end, the model proposed by Grillo (2006) was used. It is a model that addresses the four dimensions (personal, professional, institutional and contextual) of professional practice. This model offers the opportunity to better understand the organization of routines and their adjustments as impacted by certain conditions. The skills deployed by teachers to adjust their routines to the unexpected were then analyzed. To this end, the term "skill" has been understood as a mobilization of available knowledge and resources (Barber, 1996; Beillerot, 1996; Boyatzis, Dutra, 2005; Finck, 2002; The Boterf, 1998; Perrenoud, 1997 to 1998/1999; Piot, 2008). About the concept of routines, it was observed that teachers conceive of them as structuring (Freire, 1992), but they are more concerned about care than about education - the two aspects that form the pillars of the child education in Brazil - demonstrating an imbalance between these two pillars. In addition, teachers show authoritarian postures in controlling the behaviour of children. The skills deployed indicate a range of knowledge that is primarily related to the experience of the teachers, but also takes into account their values and the representations they have of their professional role. The research highlights the need for further knowledge about the practice of preschool teachers.



## INTRODUCTION

Cette thèse est née de la préoccupation que l'éducation enfantine mérite une attention particulière. Son objectif est de contribuer à la compréhension de ce domaine particulier, mais aussi de lui donner de la visibilité et, peut-être, de produire quelques effets dans le système éducatif brésilien.

Dans le cadre de ce travail, il y a eu un grand intérêt à discuter de la pratique des enseignantes de l'éducation enfantine. Le regard du chercheur s'est porté sur leurs gestes, leurs actions et leurs savoirs concernant les routines. Le rôle du chercheur a été surtout celui d'un compagnon et d'un coproducteur de sens de ce qui se passe à l'intérieur des classes.

À partir de ce souhait de placer l'éducation enfantine et la pratique des enseignantes à l'avant-plan des intérêts et des discussions dans cette recherche, deux questions importantes pour l'éducation ont été soulevées. La première concerne les spécificités de ce niveau dont il faut comprendre les défis. Ainsi, l'éducation enfantine devait être traitée comme spécifique et particulière, notamment en ce qui concerne la compréhension des deux piliers qui la sous-tendent (les soins et l'éducation). La deuxième question concerne la complexité de la pratique de l'enseignante en éducation enfantine, car on exige d'elle des éléments reliés aux « dimensions de la régularité », ainsi que des éléments reliés aux « dimensions de l'irrégularité. » En ce sens, la routine et les imprévus viennent composer la trame complexe de la pratique de l'enseignante.

Les écrits qui portent sur la pratique de l'éducation enfantine ainsi que les documents officiels et scientifiques reconnaissent l'importance de la routine tant pour faciliter le travail des enseignantes que pour organiser et structurer l'apprentissage et le

développement de l'enfant. Néanmoins, d'autres études soulignent également les dangers d'une routine rigide si elle amène l'enseignante à ne pas savoir comment traiter les « irrégularités », c'est-à-dire les imprévus.

Les routines et les imprévus surviennent de façon inexorable dans la pratique de l'enseignante. La routine devient une condition préalable à l'enseignement, condition incontournable compte tenu du contexte de la classe et de ses multiples et diverses manifestations. Cette situation exige de l'enseignante des habiletés, des savoirs et aussi des compétences.

En conséquence, plusieurs questions ont guidé l'élaboration de cette thèse. Quelles sont les routines à la base des pratiques pédagogiques des enseignantes du préscolaire ? Comment évoluent-elles ? Quand survient un imprévu ? Comment se comportent les enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à un imprévu ? Quels savoirs et ressources les enseignantes mobilisent-elles afin d'ajuster les routines ?

Les intérêts, les réflexions et la systématisation de la problématique de recherche se sont présentés au fur et à mesure des lectures et des interactions réalisées dans le cadre du programme de doctorat, ce qui fait que la forme et l'organisation de la recherche se sont précisées graduellement. Ce n'est qu'après un certain développement du projet de recherche que les contours méthodologiques se sont imposés.

Deux préoccupations majeures sont apparues, préoccupations qui, bien que convergentes, exigeaient des stratégies et des approches différentes. En effet, la recherche s'est centrée d'une part, aux routines et aux imprévus avec leurs ajustements respectifs et, d'autre part, aux compétences déployées par les enseignantes qui vivaient ces ajustements des routines face aux imprévus.

En plus des observations directes, des enregistrements effectués par les enseignantes dans leurs carnets de bord et de l'accès à leurs plans de cours, des entretiens de explicitation (Vermersch, 2004) ont été réalisés. Ces techniques ont permis de cerner le sujet et de faire rapport des niveaux de la vie quotidienne, des actions des enseignantes, de leurs plans et aussi de ce qu'elles ont ressenti, vécu, pensé et mobilisé au moment où elles ont fait face à des imprévus.

Le défi, dans la présente thèse, est de préserver la cohérence, malgré une démarche qui, souvent, a conduit à des aller et retour dans le but d'aborder les questions de contexte et en même temps les questions singulières de l'enseignante. En effet, il appert que l'expérience en salle de classe permet de mieux cerner les notions de routine, d'imprévu, d'ajustement et aussi de compétence.

Voici maintenant les chapitres pertinents qui composent cette thèse.

Le premier chapitre débute par un exposé du contexte de l'éducation infantine, de ses avantages, de ses défis et de ses spécificités. En particulier, l'éducation infantine est abordée dans le contexte brésilien, montrant que, progressivement, le gouvernement a admis que ce niveau de l'éducation est essentiel. Cependant, il reste à relever de nombreux défis pour une éducation infantine de qualité, notamment en ce qui concerne la valorisation de la profession enseignante. Également, les spécificités de la pratique des enseignantes en éducation infantine ont été prises en compte, car celle-ci exige une formation spécialisée pour répondre à sa complexité. Par ailleurs, la routine est présentée comme une pratique importante de l'éducation, car elle sert à la fois à l'enseignante et à l'enfant pour organiser le temps et l'espace. Ce chapitre se termine par une présentation succincte des enjeux et des objectifs de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, l'univers de la classe d'éducation infantine est abordé, surtout à partir de ses particularités. La compréhension qui en est présentée englobe

les niveaux de l'analyse sociale, mais aussi de l'analyse interpersonnelle. La routine quotidienne de la classe a été le point de départ pour toute la discussion qui mène à la pratique éducative. Celle-ci semblait plus compréhensible quand ses contextes - dans ce cas-ci la classe, les événements et les situations de routine - étaient pris en considération. Une fois la discussion faite, l'accent a été mis sur la notion de routine en tant que pratique pédagogique. Des discussions sont alors présentées sur les différentes notions de la routine, en insistant sur la distinction que Freire (1998) fait entre ce qu'elle appelle la routine structurante et la routine mécanique. La première serait conforme à la pratique pédagogique, car elle implique, en planification et en intention pédagogique, l'automatisation d'actions, mais aussi la flexibilité par les ajustements à des imprévus. Par ailleurs, la routine mécanique serait une sorte de routine qui perdrait son caractère pédagogique, étant simplement répétitive et sans intention pédagogique. Divers auteurs sont aussi évoqués pour mettre en évidence d'autres aspects de la routine (Andrade, 2007; Oliveira, 2007; Lacourse, 2004; Proença, 2005; Barbosa, 2001; Baptiste, 1998 ; Freire, 1998; Cardona, 1992). Après avoir présenté les routines, les imprévus sont abordés. En effet, une fois en classe, les enseignantes ressentent inévitablement la nécessité d'ajuster leurs routines. Enfin, ce chapitre se termine par la discussion sur la question de la mobilisation des compétences, afin de tenir compte des ajustements effectués à la routine par les enseignantes face à des imprévus.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Dans un premier temps, la perspective générale adoptée dans cette recherche est spécifiée. Ensuite, les principaux instruments de cette recherche sont identifiés, mettant l'accent sur l'observation directe, sur les carnets de bord et sur les entretiens de explicitation. Un modèle inspiré par Grillo (2006) est également utilisé pour mieux comprendre les conditions qui pourraient influencer sur l'organisation de la routine et sur ses ajustements. Enfin, il est établi que les données recueillies par ces instruments s'imbriquaient les unes dans les autres.



En ce qui concerne le quatrième chapitre, il met en évidence les processus d'analyse mis au point, et ce, en deux étapes. La première étape a porté sur les routines et les ajustements, et la seconde, sur la mobilisation des compétences par les enseignantes au moment de ces ajustements.

Dans le cinquième chapitre - la discussion - les données sont interprétées à partir de lectures croisées des résultats qui ont été mis en évidence dans le chapitre précédent. Dans ce chapitre, l'accent est mis sur la façon dont les enseignantes donnent un sens aux routines, en particulier en ce qui concerne le contrôle disciplinaire. Par rapport aux ajustements, la question des savoirs et des compétences déployés est abordée en faisant ressortir les possibilités de changements chez les enseignantes.

En conclusion, l'accent est mis sur les défis de la recherche ainsi que sur certains indices qui permettraient d'ouvrir de nouvelles études à ceux qui souhaiteraient contribuer au développement du thème.

Il est à espérer que les traces de l'aventure doctorale contenus dans cette thèse puissent intéresser non seulement les personnes qui s'occupent de l'éducation des enfants, mais aussi contribuer à la compréhension de ceux qui traitent avec la pratique des enseignantes, en particulier afin d'être en mesure de situer cette pratique dans son véritable niveau de complexité, plus élevé qu'on l'imagine, et afin d'inspirer d'autres conceptions plus sensibles aux véritables défis et expériences de ceux et celles qui œuvrent quotidiennement en classe.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **LES ROUTINES ET LEURS AJUSTEMENTS DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DE L'ENSEIGNANTE D'ÉDUCATION ENFANTINE**

## CHAPITRE I

*Lorsqu'un homme est vivant,  
son corps est mou et flexible;  
lorsqu'il meurt, il est dur et rigide.  
Il en est ainsi de toute chose.  
Les arbres et les plantes sont souples  
et pliables lorsqu'ils grandissent ;  
lorsqu'ils meurent, ils sont secs et cassants.  
Donc, avoir été et être rigide est la voie de la mort;  
être souple et concédant est la voie de la vie.*

Lao Tsé

### 1. PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, la question de l'éducation enfantine au Brésil sera contextualisée en soulignant les discussions autour des piliers qui constituent ses fondements : les soins et l'éducation. Ensuite, la complexité de la pratique de l'enseignante sera problématisée en considérant les tensions entre les routines et les imprévus, de même que les ajustements demandés. Les objectifs et les questions de recherches seront finalement présentés.

#### 1.1 Le contexte de l'éducation enfantine au Brésil

Même si l'éducation enfantine<sup>1</sup> a toujours été moins reconnue par rapport aux autres niveaux d'enseignement, elle est en train d'obtenir depuis quelques années, au Brésil

---

<sup>1</sup> La notion d'éducation enfantine telle qu'employée dans le cadre de cette recherche fait référence à l'éducation avant l'entrée à la scolarisation obligatoire et elle est divisée en garderie (pour les enfants de zéro à trois ans) et maternelle (pour les enfants de quatre à six ans). Les appellations utilisées dans le système scolaire brésilien ont été gardées dans la présente thèse. La loi *Directives et bases de l'éducation nationale*, Art. 29, dit : « L'éducation enfantine, première étape de l'éducation de base, a comme finalité le développement intégral de l'enfant, jusqu'à l'âge de 6 ans, dans ses aspects physique, psychologique, intellectuel et social, en complément de l'action familiale et de la société » (traduction libre du portugais).

et dans d'autres régions du monde<sup>2</sup>, de meilleures conditions, plus d'espace politique et une plus grande valeur sociale (Oliveira, 2007). Par exemple, au Brésil, contexte de la présente recherche, l'une des avancées du système éducatif est la reconnaissance du besoin de valoriser les institutions qui s'occupent des enfants de moins de six ans et de la spécificité des compétences et des savoirs dont les enseignantes doivent maîtrisées.

Ainsi, la reconnaissance par la Constitution Fédérale de 1988 (Art. 7, alinéa XXV, dans le chapitre des *Droits et des garanties individuelles et collectives*) du droit à l'éducation dans les *crèches*<sup>3</sup> (garderies pour les enfants de 0 à 3 ans) ainsi que dans les *pré-escolas* (écoles maternelles pour les enfants de 4 à 6 ans) pour les jeunes enfants, et du devoir de l'État face à l'éducation enfantine, représente un moment marquant dans l'histoire de l'éducation brésilienne.

Ce qu'il est important de noter ici est le fait que l'étape de 0 à 3 ans (*crèches*) a été intégrée à « l'enseignement de base » (au Brésil, il équivaut à l'éducation fondamentale - de 6 à 15 ans) et « secondaire » (de 16 à 18 ans). De cette manière, l'éducation des enfants de 0 à 3 ans s'éloigne de la sphère de l'Assistance Sociale, car elle est assumée par le système d'éducation. Ce changement dans l'organisation de l'éducation enfantine avait aussi comme objectif d'abandonner la conception hygiéniste qui caractérisait les soins aux enfants depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Actuellement, il y a un consensus dans le monde de l'éducation brésilienne autour du fait qu'il faut ajouter à la dimension « soins » une perspective éducative. De cette manière, les « soins » répondraient à la satisfaction des besoins physiques et

---

<sup>2</sup> Au Brésil, avec la Loi 9394/96 qui a établi de nouvelles directives et de nouvelles bases pour l'éducation nationale et plus récemment avec le Plan de développement de l'école – PDE – 2007; au Québec, avec le programme éducatif CPE.

<sup>3</sup> Dénomination utilisée au Brésil.

physiologiques (alimentation, hygiène, etc.) dans un contexte de sécurité émotionnelle, intellectuelle et sociale (Barbosa, 2006; Nascimento, 2010). La perspective éducative se configure au moment où les enfants apprennent en interagissant avec les objets de connaissances dans ce contexte des soins.

Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, cette éducation est un droit public sous la responsabilité du niveau municipal du gouvernement<sup>4</sup>, avec l'appui de la sphère fédérale et des états. Il faut aussi souligner la présence d'un important réseau d'écoles privées qui offre tous les ordres d'enseignement, de l'éducation infantine jusqu'à l'université.

En 2000, les résultats du sondage réalisé par l'Institut Brésilien de Géographie et Statistiques (IBGE) ont démontré que l'éducation infantine brésilienne est en expansion et, même si nous ne disposons pas de données plus récentes, il est plausible de penser que cette expansion continue. Déjà, en 2000, les données ont révélé, par exemple, que la majorité des municipalités brésiennes offre un service d'éducation infantine; parmi les 5 561 municipalités, autour de 99% possèdent au moins un établissement qui accueille des enfants de moins de 6 ans. Ainsi, en 2000, il existait 92 526 établissements d'éducation infantine dans le pays, dont 67% appartenaient au réseau d'éducation municipale. Selon les données plus récentes de l'INEP (Brésil, 2009), seuls 18,4% des enfants de 0 à 3 ans sont inscrits dans des garderies. À la maternelle, la situation est meilleure : 80% des Brésiliens de 4 et 5 ans sont à l'école.

---

<sup>4</sup> La responsabilité du système éducatif brésilien est partagée entre les trois niveaux de gouvernement : fédéral, provincial (chaque état) et municipal. Le Brésil est structuré autour de 26 états (provinces) et du district fédéral de Brasilia, chacun disposant de son assemblée parlementaire élue. Les municipalités sont responsables de l'éducation infantine et primaire, ce qui fait que le pouvoir au Brésil, en matière d'éducation, est réparti de manière assez décentralisée entre les trois paliers de gouvernement. Il est important aussi de remarquer qu'il y a, au Brésil, les systèmes public et privé de l'éducation et que les écoles peuvent être publiques (municipales, de l'état ou fédérales), privées ou philanthropiques.

Malgré toutes ces avancées et reconnaissances liées à l'importance de l'éducation enfantine ainsi que les lois qui garantissent les droits de l'enfant et le devoir de l'État - non plus dans une perspective d'assistance mais à partir de la reconnaissance du caractère intégral de l'éducation enfantine - il reste encore à accepter que l'éducation enfantine a une spécificité, qu'elle n'est pas une étape préparatoire à l'enseignement primaire. Il importe aussi de définir comment elle peut se concrétiser pour les enfants (Rocha, 1997).

L'absence d'une définition concrète prend des dimensions importantes quand il s'agit d'étudier la pratique éducative des enseignantes et les exigences qu'elle leur impose. Ces exigences sont considérées comme spécifiques lorsque comparées avec les autres ordres d'enseignement (Campos, 1998). Cette spécificité a été identifiée et étudiée essentiellement à partir de quelques éléments problématiques et centraux dans l'histoire de la profession d'enseignante en éducation enfantine, par exemple la présence d'une certaine ambiguïté dans l'identité professionnelle (Blin, 1997), le manque d'une formation adéquate des enseignantes, l'existence d'enseignantes non diplômées dans certains cas (Cunha, 1989), les exigences de s'adapter à de nouveaux modèles éducatifs (Oliveira, 2007) ainsi que le caractère particulier de la pratique éducative auprès des jeunes enfants (Oliveira, 2007 - 1992).

C'est justement ce caractère particulier de la pratique éducative des enseignantes de l'éducation enfantine que la présente recherche s'efforce d'étudier.



### 1.1.1 Le corps enseignant de l'éducation enfantine brésilienne

Avant d'aborder les caractéristiques de l'éducation enfantine brésilienne, il semble important de présenter les profils des enseignantes qui y travaillent.

La comparaison de l'éducation enfantine brésilienne avec les autres ordres d'enseignement permet de constater des caractéristiques particulières en ce qui concerne le profil de l'enseignante. Par exemple, dans le cadre d'éducation enfantine (garderies et maternelles), plus de 80% des enseignantes travaillent dans une même école mais enseignent à deux groupes différents. D'ailleurs, dans le cadre d'enseignement élémentaire, on peut aussi observer des différences entre les enseignants des premières années et ceux des années supérieures. Autour de 70% des enseignants des premières années de scolarisation travaillent auprès d'un groupe et enseignent tout le contenu du curriculum pendant que les enseignants (43%) des années supérieures enseignent une discipline à plusieurs groupes (plus de 5)<sup>5</sup>. Ces informations montrent que les conditions de travail sont difficiles, car les enseignants travaillent pendant de longues périodes et ils sont confrontés à des groupes d'élèves très nombreux, ce qui empêche, selon le ministère de l'Éducation / Institut national de recherche et d'études – MEC/INEP, (2007), d'établir un rapport significatif avec les élèves.

Le travail auprès des enfants de 0 à 3 ans est assuré par un corps de 95 643 enseignants, dont 82,2 % ont une formation pédagogique, 45% ont été formés à l'école normale et 37,2 % ont reçu une formation supérieure universitaire (ce qui signifie une formation de plus de 4 ans). Les autres enseignants se divisent comme

---

<sup>5</sup> Au Brésil, dans les années supérieures de l'école élémentaire, les enseignants sont responsables de disciplines particulières.

suit : 4,9 % possèdent un diplôme universitaire de niveau baccalauréat, 9,9 % ont un diplôme de niveau secondaire et 3 % seulement présentent une scolarité primaire (le niveau qui précède le secondaire). Cela représente, en comparaison avec les enseignants des autres ordres, un nombre très grand d'enseignants sans formation et sans habilitation pour l'exercice de la profession. Par ailleurs, seulement 11,8% des enseignantes de l'éducation enfantine ont une formation spécialisée (MEC / INEP, 2007).

Toutefois, dans un contexte où il y a une forte demande de personnel enseignant pour l'éducation enfantine, les gouvernements municipaux engagent du personnel qui a une formation de niveau secondaire orientée vers l'enseignement (Loi 9395/96, article 62), et ne respectent pas l'exigence d'un diplôme spécialisé de niveau supérieur.

Il faut bien reconnaître que le gouvernement brésilien est préoccupé d'améliorer la qualité de la formation des enseignantes de l'éducation enfantine. Quelques décisions ont été prises en ce sens, comme celle d'établir un lien entre la théorie et la pratique en développant des compétences sur le terrain, et de valoriser des formations et expériences précédentes dans des centres d'enseignement et dans d'autres activités connexes (Loi 9394, article 61, Brésil). Ces mesures soulignent une tendance à mieux comprendre la spécificité de l'éducation enfantine et les exigences que cette spécificité impose. Cependant, la qualité de la formation pose toujours problème dans l'ensemble du pays et plus encore dans les régions éloignées et plus pauvres comme c'est le cas de la région du Nord-Est.

Ainsi, dans la région semi-aride brésilienne, lieu de cette recherche, le manque d'une formation adéquate du corps enseignant et le manque d'orientations claires ainsi que de moyens pour que la pratique éducative soit cohérente avec les exigences de la loi prennent une importance particulière, car il s'agit d'une des régions les plus



défavorisées du pays. En effet, le semi-aride brésilien, localisé au Nord-Est du pays, est considéré comme étant la région la plus pauvre avec la plus grande concentration d'enfants qui ne fréquentent pas l'école (MEC, 2009).

En effet, en dépit des récentes avancées dans les politiques publiques d'éducation, 8,8% des enfants et adolescents de 5 à 17 ans du pays ne fréquentent pas l'école selon l'Institut Brésilien de Géographie et Statistiques (IBGE, 2005). Cet Institut fait remarquer que presque 1,5 million d'enfants se trouvent exclus de l'école, et le Nord-Est du pays est la région qui occupe la première position en ce qui concerne l'exclusion scolaire. Autour de 41,11% des enfants de cette région ne vont pas à l'école, suivis par 25,8% dans la région Sud-Est, 18,71% dans le Nord du pays, 8,82% dans la région Sud et 5,50% dans la région Centre-Ouest.

Actuellement, un des plus grands défis consiste à répondre aux exigences de la loi qui stipulent que tous les enfants doivent aller à l'école et que les enseignants doivent avoir les compétences nécessaires pour offrir des services de qualité. Cependant, l'urgence d'offrir de l'éducation aux enfants est un défi auquel il est difficile de répondre dans un pays aux dimensions continentales, dont les professionnels disposent d'une formation précaire, et dont plusieurs sont peu ou pas scolarisés.

Les données présentées aux tableaux 1, 2, 3 du MEC / INEP (2007) montrent de manière convaincante que les services de l'éducation infantile (garderies et maternelles) sont assurés en majorité par des femmes. C'est pourquoi le féminin est utilisé pour les désigner dans la présente thèse.

Par ailleurs, si on analyse les tableaux 2 et 3, on peut constater qu'un nombre restreint d'enseignantes répond aux exigences de la loi qui oblige une formation spécialisée de niveau supérieur pour les enseignantes de l'éducation infantine.

Tableau 1 - Nombre d'enseignantes de l'éducation enfantine, selon les niveaux d'enseignement et le sexe

Éducation enfantine : garderie	Total	95 643
	Féminin	93 675
	Masculin	1 968
Éducation enfantine : maternelle	Total	240 543
	Féminin	231 096
	Masculin	9 447

Tableau 2 - Nombre d'enseignantes de garderie (enfants de 0 à 3 ans) selon leur scolarité et leur région géographique 2007-5-30

	Enseignantes de garderie					
	Total	Scolarité				
		Primaire	Niveau secondaire		Niveau supérieur	
			École Normale	École secondaire	Avec diplôme	Sans diplôme
Brésil	95 643	2 896	43 027	9 465	35 570	4 685
Nord-Est	20 315	1 032	11 646	2 571	4 065	1 001

Tableau 3 - Nombre d'enseignantes de maternelle (enfants de 4 à 6 ans) selon leur scolarité et leur région géographique, au 2007-5-30

Total	Enseignantes de maternelle				
	Scolarité				
	Primaire	Niveau secondaire		Niveau supérieur	
		École normale	École secondaire	Avec diplôme	Sans diplôme
Brésil 240 543	3 239	99 435	14 837	109 556	13 476
Nord-Est 76 845	1 963	45 748	6 333	19 070	3 731

Ainsi, en ce qui concerne la formation des enseignantes en éducation infantine, il se dégage un écart important entre ce qui est souhaité – en termes de qualifications professionnelles – et ce que ces professionnelles ont comme formation. Malgré cet écart, les enseignantes continuent à entrer en classe, à s'occuper de leurs élèves et de leur vie quotidienne en faisant face à des défis et à des situations diverses.

Cette distance - ou ce hiatus - entre ce qui existe et ce qui est souhaité peut être expliquée par de multiples raisons. Parmi ces dernières, on peut mettre en évidence les récentes avancées dans le domaine de l'éducation qui n'ont pas encore eu le temps d'être intégrées au niveau des pratiques. Il faut aussi considérer les vieilles traditions d'assistance enracinées dans les contextes de l'éducation infantine qui empêchent la mise en place de pratiques plus adaptées à la nouvelle réalité, par exemple la nécessité de mieux comprendre les spécificités de l'éducation infantine brésilienne et de pouvoir ainsi les prendre en compte.

### **1.1.2 Les défis de l'éducation enfantine brésilienne : la complexité de la pratique de l'enseignante**

Dans plusieurs pays, et particulièrement au Brésil, comprendre la pratique de l'enseignante en éducation enfantine est pertinent parce que, de plus en plus, les politiques publiques et les exigences sociales amènent à considérer cette phase du processus de scolarisation comme prioritaire pour la formation du sujet. En effet, comprendre cette pratique permettrait d'éliminer progressivement la conception centrée sur l'assistance sociale, qui fait référence au temps où les enfants (surtout les enfants originaires de familles pauvres) étaient placés dans les garderies ou les écoles maternelles. Cette conception a été très présente au Brésil et elle a véhiculé une perception que l'éducation enfantine est centrée sur les soins. Actuellement, celle-ci est plutôt considérée comme un moyen d'aider les enfants dans leur réussite éducative, car elle contribue au développement d'habiletés qui faciliteront leur adaptation au système scolaire et social.

Au Brésil, l'activité professionnelle de l'enseignante de l'éducation enfantine se définit par un ensemble de savoirs spécifiques centrés sur des thèmes socialement déterminés faisant l'objet de la formation et de la mise en pratique sur le terrain. Ainsi, Oliveira (2007), chercheuse brésilienne spécialiste en éducation enfantine, énumère une série de qualités nécessaires à la pratique de cette profession.

Selon cette auteure, l'enseignante se consacrant à l'éducation enfantine doit être capable de s'adapter aux exigences du monde contemporain, caractérisé par la complexité et le changement. Cela exige que l'enseignante puisse prendre des décisions éclairées par une réflexion constante sur sa pratique professionnelle. Elle affirme qu'on « exige de cette professionnelle un investissement émotionnel, une connaissance technique et pédagogique, et la responsabilité du développement des élèves » (p. 30-31). De plus, l'enseignante doit acquérir des connaissances et des

compétences lui permettant de réaliser de multiples activités en établissant avec les enfants des rapports harmonieux et stimulants dans un climat de confiance (Oliveira, 2007).

En effet, les visées de l'éducation infantile exigent des enseignantes certaines habiletés, compétences (disciplinaires, communicationnelles, éthiques, etc.) et connaissances concernant les étapes évolutives de l'enfant et la place du jeu dans son développement. L'éducation infantile se fonde sur une pédagogie centrée sur le jeu, sur l'exploration ainsi que sur le développement des centres d'intérêt de l'enfant. Pour cela, l'enseignante intervient de façon différente des autres enseignants auprès de ses élèves. Elle participe à leurs jeux pour les rendre constructifs et met en place un environnement propre au développement cognitif et social des jeunes enfants (Ayers, 1989).

Par ailleurs, la pratique éducative<sup>6</sup> demande une planification, une organisation des activités et l'établissement ainsi que la consolidation de certaines routines qui encadrent la pratique de l'enseignante et le développement des enfants. Ainsi, ces routines se présentent accompagnées d'une intention pédagogique planifiée mais flexible, car elle doit permettre certains ajustements afin de s'adapter aux imprévus qui caractérisent les activités éducatives.

---

<sup>6</sup> La notion de pratique éducative est utilisée ici plutôt que celle de pratique pédagogique. Le choix de ce sens plus large se justifie par le fait que l'éducation infantile a pour but le développement de la personnalité de l'enfant dans tous les domaines : affectif, social, moteur, artistique, langagier et cognitif. Elle ne se conforme pas à un programme scolaire standardisé et rigide mais seulement à un guide d'activités déclinées en compétences générales, transposables et souples qu'il conviendrait d'adapter au rythme et aux centres d'intérêt de chaque enfant. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignante est d'éduquer; son intentionnalité n'est pas seulement d'atteindre des buts pédagogiques mais aussi de prodiguer des soins à l'enfant pendant ce passage entre le milieu familial et l'enseignement fondamental.



Ainsi, il appert que toute une série de savoirs, de compétences et d'expériences (techniques, pratiques, théoriques, émotionnels, relationnels, etc.) est requise pour que l'enseignante puisse répondre aux exigences inhérentes à ces activités.

En plus de ces exigences, on attend des enseignantes une connaissance et une compréhension du contexte où se déroulent les activités, en tenant compte de la complexité existante qui est, en elle-même, un nouveau défi pour la pratique de l'enseignante.

Prendre en considération cette complexité, comme le souligne Perrenoud (2001), signifie assumer les antagonismes et les dilemmes présents et inévitables dans le quotidien de la classe. Pourtant, la complexité telle que conçue par Morin (2000) exige qu'un dialogue s'établisse, et que l'ordre et le désordre soient indissociables. Morin attribue à l'ordre l'idée de stabilité, de constance, de régularité et de structure. En ce qui concerne le désordre, l'auteur le rattache aux agitations, aux dissipations, aux heurts, aux irrégularités, aux instabilités, aux écarts, aux aléas, à la désintégration, aux interférences, aux erreurs et aux incertitudes. Cependant, autant l'ordre que le désordre seraient indispensables à la compréhension de la réalité dans une perspective de complexité. Selon les écrits de l'auteur :

Le désordre va de pair avec ce qui génère un ordre organisationnel; existant dès l'origine des organisations, il constitue en même temps pour elles une menace constante de désintégration, menace qui vient autant de l'extérieur (accident destructeur) que de l'intérieur (augmentation de l'entropie). Je rajoute que l'auto-organisation, caractéristique des phénomènes vivants, est un processus permanent de désorganisation qui est transformé en processus permanent de réorganisation jusqu'à la mort finale, évidemment (...). Non seulement on ne peut éliminer l'idée de désordre dans l'univers, mais elle est indispensable pour concevoir ce désordre dans sa nature et dans son évolution (Morin, 2000, p. 220-201).

À partir de ces idées de Morin, il est permis de penser que la classe et par conséquent les pratiques de l'enseignante ne seraient possibles qu'au niveau de l'ordre et du désordre. En effet, il serait utopique d'imaginer le quotidien d'une classe seulement

au niveau de l'ordre tout comme il serait impossible d'effectuer un enseignement là où n'existerait que le désordre. De plus, on peut remarquer qu'un niveau dépend de l'autre pour permettre l'équilibre des pratiques.

En prenant en considération l'une de ces dimensions, il reste à se pencher sur les routines pédagogiques qui s'apparenteraient facilement à l'ordre sans oublier qu'il n'y aurait pas de pratique d'enseignement libre de désordres dans la classe. L'enseignante serait constamment confrontée à d'innombrables imprévus (de désordre) qui constituent un défi et qui exigent des ajustements à sa pratique quotidienne.

On peut entendre par imprévus non pas les événements spectaculaires mais ceux anodins et inattendus qui déclenchent des déséquilibres dans la classe. A titre d'exemple, on pourrait citer une visite inattendue dans la classe, un désaccord entre élèves qui perturbe l'activité, l'absence de membres d'un groupe le jour de la présentation d'un travail, etc. Ainsi, les imprévus seraient ces événements de la vie courante qui se produisent inévitablement et qui doivent être gérés par les enseignantes pour qu'elles puissent retrouver la régularité de leurs activités, de leurs planifications et du programme pédagogique en classe.

De cette manière, tout comme l'ordre et le désordre seraient reliés, les routines et les imprévus feraient aussi partie de la complexité d'une classe.

De ce fait, en tant que pratiques éducatives, les routines sont constitutives, surtout pour l'éducation infantine, parce qu'elles aident à organiser les activités, le temps et l'espace pédagogique. De plus, elles ont tendance à structurer le développement de l'enfant. Dans le cas de l'éducation infantine, l'étude des routines prend une importance centrale, car ce sont elles qui encadrent le quotidien de la classe. Ainsi, quelques chercheurs (Batista, 1998; Freire, 1998; Lacourse, 2004; Andrade, 2007) ont

mis en évidence le besoin de mieux comprendre les routines en tant que pratiques éducatives. Pour mieux les cerner, il faut approfondir la discussion en les considérant dans le contexte même de l'éducation enfantine et, par conséquent, des besoins de l'enseignante qui les vit.

### **1.2 La routine en tant que caractéristique importante dans la pratique de l'enseignante d'éducation enfantine**

Les routines, surtout dans le contexte de l'éducation enfantine, possèdent une importance fondamentale pour l'organisation du temps et de l'espace, autant pour l'enseignante que pour l'enfant (Oliveira, 2007; Batista, 1998; Freire, 1998). Elles orientent les activités quotidiennes de l'enseignante, activités qui se répètent dans la salle de classe et qui servent de bases pour le développement et l'apprentissage des enfants. Malgré leur importance évidente pour l'éducation enfantine, les routines ont été peu étudiées et il n'y a pas encore de consensus dans la communauté des chercheurs qui se préoccupent de la pratique éducative en éducation enfantine.

En effet, plusieurs travaux liés aux routines (Andrade, 2007; Lacourse, 2004; Proença, 2005; Barbosa, 2001; Batista, 1998; Freire, 1998; Cardona, 1992) mettent en évidence l'importance qu'elles ont dans la pratique des enseignantes de l'éducation enfantine, mais en même temps, ils signalent le manque de recherches qui prennent en considération les spécificités et les indéterminations auxquelles les pratiques professionnelles sont confrontées.

Ainsi, pour Batista (1998), même si la routine structure et gère le temps et l'espace de la garderie et de l'école maternelle, « souvent elle obéit à une logique institutionnalisée selon les modèles de la pédagogie scolaire qui est imposée aux enfants et aux adultes » (p. 03). Mettant l'accent sur la formation des enseignantes, l'auteure identifie des lacunes dans la préparation de la professionnelle de l'éducation



enfantine, entre ce qui est proposé et ce qui est vécu en termes de routines dans l'espace scolaire.

Cela permet de se poser des questions à propos des spécificités de la pratique enseignante en éducation enfantine qui correspondent, peut-être, à certaines aptitudes et compétences qui ne sont pas prises en compte dans la formation initiale. Batista (1998) affirme que cela peut, d'ailleurs, être un facteur qui empêche de rendre effectives les avancées de l'éducation enfantine dans le cadre de la classe.

Il convient ici d'expliquer pourquoi l'on doit s'intéresser aux routines. En effet, on peut penser que la problématique autour de la notion de routine permet d'aider à comprendre quelles compétences et quels savoirs sont requis pour l'enseignante de l'éducation enfantine. En ce sens et de façon plus spécifique, une recherche à propos des routines et des déséquilibres à la suite des imprévus qui arrivent normalement en classe peut contribuer à faire mieux comprendre les pratiques et les compétences requises pour les enseignantes. Pour cela, il semble important de comprendre quelles sont les routines que les enseignantes d'éducation enfantine mettent en place dans la pratique éducative quotidienne et quels sont les imprévus auxquels elles sont confrontées. Il est plausible de considérer que les résultats permettront une ouverture à de nouvelles connaissances à propos de la pratique de ces professionnelles et, bien évidemment, pourront contribuer à répondre à la préoccupation de plus en plus grandissante concernant la formation spécialisée de ce corps professionnel.

Cette recherche suppose donc l'identification des compétences et des savoirs présents dans les pratiques des enseignantes d'éducation enfantine, car les imprévus les mettent au défi de formuler des réponses et d'agir dans la classe à un moment donné. On peut penser que ce défi – de construire des réponses face à de nouvelles demandes qui font partie du quotidien – exige de mobiliser des compétences et de mettre en œuvre des savoirs particuliers. Il est évident que l'enseignante ne doit pas seulement

résoudre des problèmes techniques mais qu'elle doit aussi concilier, intégrer et faire des choix en lien avec une situation donnée, de sorte d'en arriver à une solution cohérente. En ce sens, l'enseignante vit des situations qui exigent d'elle des compétences particulières.

Il est important de rappeler la pertinence du travail de l'enseignante en tant que professionnelle capable de s'adapter aux diverses exigences de son quotidien. En ce sens, les routines ont, dans la pratique de l'éducation enfantine (maternelle), une valeur privilégiée.

Mais, qu'est-ce que la routine?

Même si on s'entend pour dire que la routine est quelque chose de marquant dans les activités, et tout particulièrement dans celles des enseignantes de l'éducation enfantine, elle ne semble pas être aussi clairement prise en considération dans les études sur la pratique éducative ni dûment explicitée dans la théorie ou encore dûment comprise dans la pratique, du moins au niveau de la réalité de la région du semi-aride brésilien.

Dans plusieurs dictionnaires d'origine latine, comme c'est le cas du dictionnaire de la langue portugaise Bouraque de Holanda (2010), il est écrit que la routine correspond aux chemins déjà parcourus et connus par le sujet qui, en général, obéit automatiquement à des horaires, des habitudes et des procédés déjà acquis et incorporés. Dans le même sens, le Petit Robert de la langue française la définit comme une « habitude d'agir ou de penser toujours de la même manière, avec quelque chose de mécanique et d'irréfléchi. ». Ces définitions reçoivent, à leur tour, des connotations souvent diversifiées à partir du sens commun. Ce n'est pas par hasard que le mot « routine » est compris comme étant quelque chose d'irréfléchi et qui doit être éliminée du quotidien d'une personne ou bien au contraire, que certaines

routines doivent être établies dans la vie pour que les choses puissent progresser et se développer. Dans le même sens, selon ce qu'affirme Nunes (2002), la routine serait le contraire d'une pratique réfléchie.

Ainsi, les significations issues du sens commun et même celles données par certains chercheurs qui s'intéressent à la question de la routine<sup>7</sup> n'en arrivent pas à un consensus sur ce concept. Cependant, Lacourse (2004), Altet (2002), Altrichter, Posh et Somekh (1993) et Yinger (1979), par exemple, considèrent la routine comme une activité qui sert de support à la pratique de l'enseignante, soit comme une manière efficace de gérer la classe soit comme une activité intentionnelle, c'est-à-dire comportant des éléments réflexifs.

Malgré la diversité et la polysémie qui entourent le concept, il semblerait que les routines occupent une place importante dans la pratique des enseignants et tout particulièrement dans celle des enseignantes de l'éducation infantine. Il serait d'ailleurs pertinent de les considérer comme des actions situées (Casalfiore, 2002) et comme des activités éducatives organisées par les enseignantes. Cela se justifie, car les routines sont toujours localisées dans un espace et un temps déterminés et donc, elles sont en contexte. Par ailleurs, elles font partie des activités de planification de l'enseignante et sont fortement recommandées, et ce, du moins dans l'idéal, parce qu'elles sont accompagnées de pensées qui ont une intention pédagogique et visent des actions spécifiques.

En fait, il semblerait qu'un consensus existe disant que la routine s'établit par la répétition et qu'en conséquence, elle a des effets sur les comportements des élèves et sur leurs apprentissages. Par ailleurs, selon Lacourse (2004), si on se base sur la

---

<sup>7</sup> On se réfère au travail de Bourdieu (1980) qui propose une profonde discussion sur *l'habitus* qui influence les principaux travaux traitant de la question de la routine.

problématique de la gestion de classe, « (...) les routines sont une caractéristique spécifique de la connaissance organisationnelle ainsi qu'une combinaison de tâches reliées entre elles, lesquelles s'appuient sur des concepts liés à la perception des problèmes et à l'information sur les conditions nécessaires à leur résolution » (p. 74).

Poursuivant cette idée, l'auteure apporte à la discussion une compréhension complémentaire selon laquelle « (...) les routines aident à soutenir des activités concomitantes d'enseignement et d'apprentissage. Elles libèrent une partie de la pensée (*cognitive processing space*) de l'enseignante et de celle des élèves en automatisant des sous-tâches cognitives qui, autrement, confronteraient les acteurs à chaque récurrence de l'activité » (p. 75).

Cependant, même s'il existe des convergences possibles dans la compréhension et l'importance de la routine en tant que pratique éducative, et même si l'on considère ses effets positifs tels que ceux présentés par Lacourse (2004), les écrits dans le domaine ne sont pas très homogènes. Les quelques perspectives sur la routine qui seront présentées dans les lignes qui suivent mettent en évidence ce manque de consensus.

En premier lieu, il y a lieu de s'attarder à l'interprétation de Freire (1998) qui distingue entre routines structurante et mécanique. En effet, pour l'auteure, l'importance de la routine structurante dans la pratique éducative peut être comprise de la manière suivante :

(...) la routine n'est pas l'expression de ce qui est routinier et qui se traîne de manière ennuyeuse. (...) Ici, la routine est comprise comme étant l'expression de la pulsation du cœur (avec des battements rythmiques différents) vivant du groupe. La routine est comprise comme une cadence suivie de différentes activités qui se développent à un rythme particulier dans chaque groupe.

La routine structure le temps (l'histoire), l'espace (la géographie) et les activités où les contenus sont étudiés (p. 43). (Traduction libre du portugais).

Donc, la routine structure le quotidien de la classe, organise les activités et, en ce sens, se différencie d'une conception selon laquelle la routine est mécanique, répétitive et sans intention éducative.

De la même manière, Oliveira (1992) traite de la routine comme de quelque chose qui organise la classe où la prévisibilité est importante pour le processus d'apprentissage de l'enfant. Cependant, l'auteure admet que la prévisibilité est insuffisante et que les imprévus sont tout aussi importants pour l'apprentissage. Reprenant ses propres termes :

(au moment) de l'établissement d'une séquence de base des activités quotidiennes, la « routine » est utile pour aider l'enfant à percevoir la relation espace-temps, lui permettant peu à peu de prévoir le fonctionnement des horaires de la garderie. Cependant, l'avènement de nouveaux événements, inespérés, est fondamental pour que les expériences de l'enfant s'amplifient (p. 36). (Traduction libre du portugais).

L'auteure propose à l'enseignante de prévoir des activités qui ne répondent pas toujours à une séquence ou à des étapes obligatoires.

Freire (1998), Oliveira (1992) tout comme Warschauer (1993) relie la routine à l'organisation du temps et de l'espace. Cependant, Warschauer (1993) explicite clairement la possibilité de penser à une routine flexible, capable d'intégrer les imprévus.

(...) une routine de travail est importante pour la structuration d'un groupe d'enfants (et aussi d'adultes). Routine de travail veut dire organisation, systématisation et discipline. C'est grâce à la routine que le temps et l'espace se structurent pour l'enfant (l'heure de s'asseoir en rond, l'heure du goûter, le rangement des tables et du matériel, etc.). La routine incite l'enfant à s'organiser dans un espace et dans un temps déterminé (...), cependant la routine doit être flexible afin d'organiser les espaces et le temps selon de nouveaux besoins qui surgissent, sinon elle devient mécanique et dépourvue de sens (Warschauer, 1993, p. 83). (Traduction libre du portugais).

Cette perspective de considérer la routine dans sa possibilité d'intégrer l'imprévu et les nouveaux besoins qui surgissent n'est pas exclusive à cet auteur. Freire (1998) avance cette idée quand elle aborde la question de la routine structurante de même



qu'Oliveira (1992) quand elle propose des activités sortant de l'ordinaire. Cependant, c'est Cardona (1992), dans une étude réalisée à propos de l'organisation de l'espace et du temps dans la classe d'éducation enfantine, qui expliquera la question de la négociation entre les enseignantes et les élèves en tant qu'élément déclencheur d'une routine flexible.

L'existence d'une « routine » définie n'est pas forcément synonyme de rigidité. Tout au long de l'année, en fonction des projets qui sont développés par le groupe, celle-ci est modifiée. Ce qui est fondamental, c'est que ces transformations soient toujours dûment explicitées et négociées avec les enfants, afin qu'ils puissent les percevoir et réussir à se situer de façon autonome tout au long de la journée d'activités (p. 10). (Traduction libre du portugais).

Une autre contribution apportée à cette idée de routine flexible, qui valorise les divergences et les créations individuelles, est celle de Nunes (1995) où, dans une recherche réalisée sur l'entrée à l'école maternelle, à partir d'une lecture psychogénétique, elle s'oppose à la compréhension de la routine comme moyen d'assurer la prévisibilité et un traitement standardisé des élèves. Au contraire, elle met en valeur les individualités, les singularités et les différences. En ce sens, elle affirme :

... la routine scolaire doit favoriser la connaissance de soi-même dans ses dimensions physique, affective et cognitive, sachant qu'il faut que chaque enfant puisse se percevoir en tant que personnalité différenciée. Il ne suffit pas d'inclure la connaissance du MOI dans le programme : il est nécessaire que l'individualité de chaque enfant soit respectée. Faire en sorte que tous les élèves réalisent les mêmes actions, tout le temps, n'est pas la meilleure manière d'y arriver. Il faut que chacun puisse s'opposer, refuser de faire et choisir ce qu'il veut faire, n'étant pas toujours obligé d'accepter les exigences qu'on lui impose (p. 127). (Traduction libre du portugais).

Ainsi, la routine peut constamment entraîner des risques, surtout dans le cas où l'enseignante agit de manière mécanique, sans intention pédagogique et sans réflexion sur sa pratique. En effet, si l'enseignante ne se livre pas à une démarche réflexive, elle risque de proposer à ses élèves des routines mécaniques au sens de Freire (1998).



Pour sa part, Grillo (2006) conceptualise cette pratique éducative de la manière suivante :

(...) routine, ensemble d'actions intériorisées par la répétition et influencées par la tradition, par le sens commun ou même par le conformisme. En réalité, la routine n'est pas un élément négatif dans la pratique de l'enseignement puisqu'elle est inévitable et qu'elle contient des lignes d'action concrètes pour des événements qui se répètent. Le problème qui peut apparaître, c'est que la routine soit associée uniquement à des contextes spécifiques avec le risque d'être adoptée au détriment d'actions plus réfléchies. Obéir aux recettes et aux routines peut dévitaliser l'enseignement... (p. 77). (Traduction libre du portugais).

D'une façon plus critique, McLaren (1991), dans une étude sur les rituels à l'école, affirme que la prévisibilité est importante et que dans le domaine pédagogique, il n'est pas possible de faire constamment la différence entre les actions, les conduites, les organisations. Il fait ainsi référence à la routine en disant :

(...) l'ordre, la routine et la redondance ne doivent pas être totalement écartés par les professeurs puisque, en fin de compte, le chaos et l'ordre sont des rituels qui ont une corrélation et que nous avons tous besoin de prévisibilité dans nos efforts quotidiens pour nous sentir bien et sûrs de nous-mêmes (p. 313). (Traduction libre du portugais).

Il ajoute encore :

La vie scolaire ne peut pas être vécue uniquement sur un air de fête ou à la limite du dégoût. Mais la routine peut facilement aller vers la répression; nous devons être prudents pour que nos routines ne soient pas contaminées par une coercition oppressive ou qu'elles transforment nos combats quotidiens, certains et prévisibles, en des chemins tortueux (p. 314). (Traduction libre du portugais)

Ces différentes perspectives intéressées à la notion de routine – soit comme différenciation entre une routine mécanique et une routine structurante; soit pour l'adapter à des imprévus; soit pour lui donner de la flexibilité ou même pour comprendre qu'elle est importante pour l'organisation des activités et le développement des élèves sans pour autant tomber dans la rigidité des exercices répétitifs – font admettre la complexité inhérente à la compréhension des routines en tant que pratiques éducatives.

D'autres éléments importants à prendre en compte sont la place que les routines occupent dans les processus éducatifs et les rapports qu'on peut établir avec les imprévus qui se présentent en classe. Routine et imprévisibilité permettent d'intégrer les niveaux d'ordre et de désordre, essentiels autant dans le processus d'apprentissage que dans le processus de structuration du quotidien de la classe.

En effet, on n'observe pas toujours cette intégration entre l'ordre et le désordre dans la classe, ou pour être plus spécifique, on ne s'intéresse pas toujours à la coordination entre les routines et les imprévus de sorte que les enseignantes puissent faire face à l'organisation, à la prévisibilité, à la structuration du temps et de l'espace sans nier des situations imprévisibles qui ont inévitablement lieu dans la classe.

Cette observation amène à se demander ce que font les enseignants pour ajuster les routines lors des imprévus? Existerait-il une manière spécifique de faire face à des imprévus ? Y aurait-il des compétences et des savoirs spécifiques pour cela ?

Ces questions et d'autres qui vont dans le même sens peuvent déboucher sur la compréhension de ce que font les enseignantes de la maternelle quand elles ajustent ou non leurs routines aux imprévus.

C'est à partir de ces préoccupations que sont énoncés les questions et les objectifs qui orientent le présent projet.

### **1.3 Les questions et objectifs de la recherche**

Tous les éléments présentés amènent à s'interroger sur ce qui se passe quand une enseignante, insérée dans la routine de sa classe, est confrontée à un imprévu. Il est plausible de penser qu'une telle situation la met au défi de réguler sa routine afin de trouver une solution adaptée à sa pratique. Ainsi, afin de relever ce défi, l'enseignante aura tendance à mobiliser, provoquer ou déclencher certaines compétences et certains savoirs qui lui permettront de s'ajuster aux nouvelles situations.

À partir de ces éléments, il est pertinent de se demander : quelles sont les routines au sein des pratiques pédagogiques des enseignantes de la maternelle ? Comment évoluent ces routines quand survient un imprévu ? Comment se comportent les enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à un imprévu ? Quels compétences et savoirs professionnels les enseignantes mobilisent-elles afin d'ajuster les routines ?

Ces questions découlent de la problématique de cette étude. Y répondre permettra d'apporter un éclairage sur les problèmes réels et spécifiques auxquels les enseignantes d'éducation enfantine sont confrontées dans le contexte actuel des écoles de la région semi-aride brésilienne.

À la suite de la problématique développée et des questions générales énoncées, les objectifs suivants orientent cette étude :

- décrire les routines au sein des pratiques pédagogiques;
- analyser les ajustements des routines face à des imprévus;
- identifier les compétences et les savoirs professionnels que chaque enseignante met en oeuvre dans sa propre pratique éducative afin d'ajuster les routines aux imprévus.

Ces questions et ces objectifs orientent vers les notions de la pratique éducative et du quotidien de la classe, liées aux concepts de routines et de compétences professionnelles déployées par les enseignantes pour réaliser leur travail à la maternelle. Ces notions constituent les éléments centraux autour desquels s'organise le cadre conceptuel qui sera présenté dans le chapitre suivant.

En effet, dans le chapitre suivant, au fur et à mesure que seront abordés les différents points énoncés, les fondements théoriques du présent projet seront articulés sans en

oublier la complexité qui sans cesse rappelle qu'un contrôle absolu de l'objet d'étude n'est pas toujours possible.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

#### **LES ROUTINES DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE : AJUSTEMENTS ET MOBILISATION DES COMPÉTENCES**

## CHAPITRE II

*Si l'on n'espère pas, on ne trouvera pas l'espéré,  
qui est impénétrable et inaccessible.*

*Héraclite d'Ephèse*

### 2. CADRE CONCEPTUEL

À partir des considérations qui ont été exposées dans la problématique à propos des routines en tant que pratiques éducatives, et ce, essentiellement dans le contexte de l'éducation enfantine, les principales dimensions théoriques centrales à la présente recherche seront maintenant identifiées. Les notions de quotidien de la classe, de pratique éducative, de routine et d'ajustement ainsi que les compétences et les savoirs professionnels que ces ajustements mobilisent constituent le cœur du présent chapitre.

#### 2.1 Le quotidien de la classe

Quelques penseurs qui ont apporté leur contribution aux sciences sociales (Heller, 1972; Maffesoli, 1998) mettent en évidence la dimension vécue pour valoriser le quotidien comme processus qui fait histoire au même titre que les grands événements. En réalité, il s'agirait d'une tentative de rétablissement de la valeur du quotidien comme élément producteur de subjectivités et perturbateur des macrosociologies, car une macro perception des rapports humains empêche de saisir certaines dimensions de l'expérience présentes dans les actions, dans les activités professionnelles et dans les manières dont les personnes se situent dans le monde.

Dans cette perspective, le quotidien de la classe, par exemple, ne peut pas simplement être conçu comme une reproduction, à moindre échelle, des dimensions



macrosociales. Le quotidien de la classe est contextuel et singulier, et ses particularités orientent les rapports des élèves entre eux et avec l'enseignante, et même les rapports que l'école établit avec la communauté.

Par ailleurs, comme l'affirme Perrenoud (2001b), le quotidien de la classe n'est pas une entité homogène, prévisible et statique. L'auteur souligne que le quotidien de la classe est marqué par l'imprévisibilité, l'incertitude, la singularité et l'hétérogénéité. Pour sa part, Doyle (1986) décrit les événements en classe comme étant caractérisés par la multiplicité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité et l'historicité. Dans le même sens, Houot (2003), cité par Grillo (2006), fait une comparaison entre l'enseignant et le trapéziste, comparaison qui illustre de manière éloquente la pratique éducative dans ce quotidien imprévisible que constitue la classe :

Vous voltigez sur le trapèze depuis deux ou trois mois. Pourtant, chaque fois que vous entrez en scène, vous sentez la même frayeur que celle du premier jour parce que vous devez vous présenter sans filet. Votre cours n'est pas un numéro que vous pouvez répéter mécaniquement. Vous avez devant vous un public qui n'est jamais le même et qui vous réserve des surprises (...). Pourquoi un cours a-t-il été si bruyant alors qu'un autre a intéressé les élèves ? Pourquoi ce nouveau concept a-t-il été si bien compris et cet autre, non ? Vous pensez avoir persuadé vos élèves, mais ils résistent toujours. Vous imaginez qu'ils ont bien compris, mais ils se taisent. Vous attendez que vos élèves vous contredisent mais, cette fois-ci, ils font une exception... Pour enseigner, il faut savoir improviser... (p. 76, traduction libre du portugais).

C'est cette imprévisibilité du quotidien qui exige qu'on ait une position, une attitude permettant d'aller au-delà des apparences. Ce n'est pas parce que c'est quotidien ou du quotidien que les choses doivent être acceptées comme établies, vraies et habituelles. Les routines qui caractérisent le quotidien peuvent détenir un sens; ce qui est routinier exige de la flexibilité et du changement. Comme le souligne le poète Bertolt Brecht (1983), il est important « ...d'être attentif surtout à ce qui semble être habituel... de ne pas accepter l'habitude comme une chose naturelle... » (p. 22).

Donc, le quotidien conçu comme *locus* privilégié de la pratique de l'enseignante exige une vigilance constante dans le sens d'une réflexion et d'une flexibilité des actions. C'est dans le quotidien de la classe que l'enseignante va vivre sa pratique, sa routine pédagogique, mais ce sera là aussi qu'elle sera confrontée à toutes sortes d'imprévus qui peuvent la déstabiliser. Les imprévus sont compris ici tels que définis par Jean et Etienne (2009, p. 12) comme « toute action, activité, réaction se produisant de façon non prévue ».

Dans un autre ordre d'idées, le quotidien vécu est aussi une question de méthode, dans le sens ethnométhodologique<sup>8</sup> (Garfinkel, 1967; André, 1995). En effet, le quotidien vécu propose une connaissance permettant de faire la distinction entre le savoir et le faire de l'enseignement, les expériences au jour le jour et les actions.

C'est dans ce sens que Cunha (1989) propose de penser le quotidien de l'enseignante de la façon suivante :

La vie quotidienne est l'objectivation des valeurs et des connaissances du sujet dans une circonstance donnée. C'est par elle que, pour l'enseignant, la pratique pédagogique se concrétise. C'est tenter de découvrir comment il vit et perçoit les règles du jeu scolaire, quelles idées il essaye dans sa pratique et comment il les verbalise dans son discours, et quelles relations il établit avec les élèves et avec la société dans laquelle il vit (p. 35, traduction libre du portugais).

À partir de cette quotidienneté, il est possible d'appréhender l'enseignement comme une pratique qui est préalablement pensée et qui peut se répéter dans le contexte de la classe. Le terme « pratique » vient du grec *praktikós* de *pattein* qui équivaut à l'action humaine sur les choses. Quoique le mot « pratique » puisse sembler avoir un sens évident, dans les ouvrages spécialisés, il y a des discordances et il est important de définir ce qui est entendu par pratique éducative.

---

<sup>8</sup> L'ethnométhodologie étudie la façon dont les individus agissent en tant qu'acteurs compétents dans leur vie quotidienne, et ce, grâce à leur compréhension fine du monde dans lequel ils interagissent.

## 2.2 L'enseignement et la pratique éducative

Considérer l'enseignement en tant qu'activité complexe, composée d'innombrables aspects et tensions, donne le ton et la couleur à certaines discussions et recherches actuelles préoccupées par le travail de l'enseignant (Altet, 2002 ; Tardif, 2002; Anadón, 1999a ; Perrenoud, 1997a - 2001b; Byington, 1996). La tentative d'élaborer des connaissances qui puissent apporter une contribution à la pratique - et aussi à la formation - de l'enseignant permet de comprendre que l'enseignement ne peut pas être étudié dans le cadre d'une logique simpliste. Aujourd'hui, l'enseignement répond aux transformations de la société car, au cours des dernières décennies, dans le contexte de massification et d'universalisation de l'éducation, le métier d'enseignant a évolué selon une logique de professionnalisation. Cette professionnalisation est vue comme une reconnaissance sociale du travail de l'enseignant et aussi comme le développement d'un répertoire de compétences et de savoirs spécifiques à cette profession (Anadón, 1999a).

Dans ce même ordre d'idées, Sadala (1998) souligne que dans les années 1990, la production d'études sur l'enseignement est allée d'une perspective centrée sur des aspects méthodologiques vers une perspective orientée sur des contextes scolaires. Selon l'auteure, les nouvelles orientations de la formation des maitres, par exemple, ne constituent pas uniquement un processus de transformation de la culture scolaire dans laquelle de nouvelles pratiques participatives et des gestions démocratiques sont implantées et consolidées, mais elles sont aussi une prise de position politique, d'ordre idéologique et social, où la réflexion et la pratique sont indissociables.

Actuellement, un consensus est pratiquement établi, qui affirme que la pratique et l'expérience professionnelles sont interdépendantes et interactives, et participent d'un même processus qui renouvelle l'espace pédagogique et les actions effectives. C'est ainsi qu'une des idées maitresses est celle de la formation professionnelle en tant que

continuum de formation (initiale —> continue) permettant aux enseignants une transformation des pratiques et un développement professionnel (Anadón et Savoie-Zajc, 2004).

C'est la raison pour laquelle on ne peut pas dire que la formation initiale est suffisante en soi. Chaque étape du développement professionnel est une ouverture sur de nouveaux moments de formation et représente, sous certains aspects, un recommencement, une rénovation et une innovation de la réalité personnelle et professionnelle, transformant la pratique réflexive en pratique médiatrice d'une production de connaissances qui se base et qui est suscitée par et dans l'expérience de vie de l'enseignant. C'est ainsi que l'enseignant se construit, à partir d'une pratique interactive et dialogique entre l'individuel et le collectif (Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J., 1999 et 2002).

En ce sens, l'enseignement se construit sans pouvoir être dissocié de l'expérience de vie et renforce l'idée que le processus de professionnalisation ne se limite pas à une formation initiale mais plutôt qu'il continue tout au long de la vie professionnelle. Cela veut dire qu'on tient pour acquis que les pratiques professionnelles sont cruciales, qu'elles fournissent la matière première d'un processus de transformation continue de l'enseignant (il est en train de devenir enseignant) parce qu'ainsi, il est possible de rendre compte d'une réalité extrêmement complexe qui est celle du quotidien scolaire, avec ses maintiens, ses continuités, ses routines mais aussi avec son imprévisibilité, ses incertitudes, ses surprises, ses incohérences et ses contradictions.

Penser ainsi l'enseignement amène à réfléchir à au moins deux dimensions présentes dans l'exercice professionnel, à savoir la dimension temporelle et la dimension spatiale. Celles-ci exigent qu'une réflexion soit faite à propos de la place occupée par l'enseignant et de l'instant dans lequel il se trouve. À leur tour, ces deux dimensions



font appel à la question du quotidien, tel que présentée plus haut, quotidien conçu comme spatialité et temporalité vécues (Cunha, 1989). Plus précisément, le quotidien de l'enseignant se cristallise dans la classe où il vit l'une de ces réalités, où il agit en tant qu'interprète de soi-même et interagit avec les autres en réélaborant continuellement sa façon d'être et de faire. De cette manière, focaliser la pratique de l'enseignant dans le quotidien vécu est aussi une question de méthode qui permet d'accéder à des dimensions plus complexes de la réalité et à des actions pédagogiques au moment même où elles se développent et se réalisent (Cunha, 1989).

Certes, la pratique possède une dimension utilitaire quand elle essaie de résoudre uniquement des besoins immédiats (...), mais elle a aussi une dimension idéologique. La perspective de Libâneo (2002) renforce ce point de vue quand il affirme :

(...) derrière la pratique scolaire, il y a des facteurs sociopolitiques qui définissent différents concepts d'homme et de société et par conséquent communiquent différents présupposés sur le rôle de l'école, de l'apprentissage, des relations enseignant-élève, des techniques pédagogiques, etc. (p. 19, traduction libre du portugais).

En outre, selon Zapata (2004), la pratique n'est pas qu'une simple application des savoirs théoriques mais plutôt la condition indispensable pour l'émergence de toute théorie. Cette affirmation nous porte à croire que la pratique éducative peut être envisagée comme source d'élaboration de savoirs.

D'autres chercheurs se sont attardés à comparer la notion de pratique avec celle de *praxis*. Cette dernière a cependant un autre sens. Elle se traduit par une relation dialectique où l'homme se transforme et transforme la nature par son travail, de manière intentionnelle et en allant au-delà du sens utilitariste de la pratique. Toutefois, celle-ci peut se transformer à partir du moment où elle répond à certaines exigences. À ce propos, Esteves (1996) affirme :

Une telle pratique, pour se construire en « praxis », doit avoir comme fondement une pédagogie basée sur l'être humain en général, doit satisfaire le besoin social de

l'éducation et être orientée par une philosophie qui permette la construction de la réalité sociale elle-même (p. 01, traduction libre du portugais).

Malgré le désaccord de quelques auteurs concernant le sens des notions de « pratique » et de « praxis », le mot « pratique » prendra dans cette recherche le sens d'une activité qui peut être conçue, planifiée, flexible et en même temps répétée sans pour autant exclure l'intention pédagogique. Le choix de ce sens implique aussi qu'on conçoive la pratique éducative comme étant inséparable du quotidien de l'enseignant qui vit cette réalité dans sa relation avec les autres en faisant interagir le faire et le savoir.

### **2.2.1 La pratique éducative en contexte**

À la suite des travaux dans le domaine de la cognition située élaborés par Lave et Wenger (1991), on peut définir la pratique éducative comme une pratique située et surtout une pratique qui doit être analysée en contexte.

Par ailleurs, selon Schön (2002), toute pratique doit être réflexive : l'enseignant réfléchit avant, pendant et après l'action concrète. Cette réflexion a comme objectif de réguler l'action, de pouvoir confronter les imprévus et d'analyser sa propre action pour la systématiser, pour la comprendre ou pour la transformer.

En outre, les travaux d'Altet (2002) permettent d'affirmer que la pratique éducative est multidimensionnelle, car elle implique des dimensions pédagogiques, didactiques, psychologiques et sociales qui interagissent pendant l'action éducative autant dans la gestion de la classe que dans le processus d'enseignement/apprentissage. Altet (1994) utilise aussi le terme de situation pédagogique pour mettre l'accent sur l'importance du contexte organisationnel.



Les dimensions didactiques et pédagogiques font référence à l'interaction enseignant/élève, à la planification, aux échanges dans la classe, aux propositions didactiques, aux contenus enseignés. Ce sont les compétences et les savoirs de l'enseignant qui se mobilisent au moment de la planification mais aussi au moment de donner une réponse aux situations qui surviennent en classe.

La dimension psychologique fait référence aux interactions sociales, aux échanges entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves pendant que la dimension sociale situe la pratique dans un contexte social et historique particulier, singulier, caractérisé par des normes et des valeurs partagées.

Si on considère avec Beillerot (1996) que la pratique professionnelle renvoie aux procédés pour faire, c'est-à-dire à la fois à la règle d'action et à sa mise en œuvre par un acteur dans un contexte professionnel, on comprend qu'elle relève aussi bien de l'analyse de l'enchaînement des actions que de l'exploration des connaissances, des compétences mobilisées et des savoirs ou des finalités, et des enjeux institutionnels et personnels.

En ce sens, plusieurs auteurs définissent la pratique éducative selon une double dimension : d'une part, les gestes, les comportements et d'autre part, les objectifs, les stratégies et les règles implicites qui orientent l'action (Barbier, 1996; Beillerot, 1998). Ainsi, on peut affirmer que la pratique éducative n'est pas seulement une manière de faire mais aussi une façon de voir le monde. Elle ne peut pas se limiter aux rapports maître/élève, car on doit prendre aussi en compte les rapports que l'enseignant entretient avec l'institution, les collègues et la société en général. Comme l'affirme Perrenoud (2001a), les pratiques constituent un rapport entre le sujet et sa situation.

Tardif et Lessard (1999) soulignent que ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe, ce qui nous amène à penser que l'objet principal du travail de l'enseignant est l'interactivité, soit les interactions pédagogiques et didactiques avec les élèves. La dimension interactionnelle semble donc constitutive de la pratique enseignante. Les travaux de Bucheton (2006), centrés sur l'analyse des gestes professionnels des enseignants, vont dans le même sens. Elle s'intéresse aux pratiques réelles des enseignants, aux gestes professionnels dans des contextes divers, et son analyse s'inspire des théories des interactions langagières, de l'action, de l'ergonomie du travail et de l'analyse des pratiques.

En synthèse, on peut affirmer que la pratique éducative est constituée des manières de faire singulières de l'enseignant, en plus de celles propres à sa fonction professionnelle, dans un contexte particulier.

La pratique éducative en général se situe, comme on l'a déjà dit, dans les activités du quotidien de la classe et peut revêtir plusieurs formes qui se caractérisent généralement par la planification, l'intention et la performance de l'exécution. La pratique éducative est donc ce que l'enseignant pense, ce qu'il planifie, ce qu'il fait et comment il le fait dans son contexte de travail. L'enseignant construit des manières de faire et de répondre aux différentes situations et, ce faisant, il construit des « matrices cognitives-pragmatiques », comme dit Piot (2008), qui deviennent des routines. Celles-ci aident à organiser le temps, l'espace et les activités afin de contribuer à la pratique des enseignants. Elles portent une intention pédagogique, une réflexion et, dans certains cas, elles automatisent les actions, facilitant ainsi le travail de l'enseignant. Malgré l'automatisation, les routines peuvent être ajustées selon les exigences de certaines situations.

À partir de cela, les routines sont considérées comme faisant partie de la pratique éducative. Ainsi, il faut reconnaître qu'elles comportent une dimension de réflexion, de planification et d'intention qui se concrétise dans l'exercice quotidien de l'enseignement.

### **2.3 La routine : une pratique éducative en contexte**

Telles que présentées dans le chapitre de la problématique, les routines caractérisent la pratique éducative, car elles donnent un sens aux activités de la classe, alors qu'il est nécessaire de coordonner l'action de manière à assurer la prévisibilité du quotidien et l'établissement d'un certain ordre. En effet, sans un apport de régularité, la coordination au quotidien de la pratique éducative de la classe serait difficile. Toutefois, la réalité quotidienne n'est pas toujours prévisible et contrôlable et cette imprévisibilité demande de l'enseignant une adaptation. Pour cela, il doit réfléchir et prendre des décisions afin d'ajuster les routines aux nouvelles situations.

#### **2.3.1 Un premier regard sur la notion de routine**

Avant même d'aborder les éléments théoriques concernant la notion de routine, il est important de rappeler ce que toute enseignante de l'éducation enfantine répondrait si on lui demandait quelle place occupe la routine dans sa pratique éducative. Elle affirmerait certainement que la routine contribue à organiser et à aider l'enfant à prévoir les séquences d'activités, c'est-à-dire à savoir s'asseoir en cercle, chanter des chansons, dire « bonjour » ou « bonsoir », dire le nom des compagnons présents, faire remarquer ceux qui sont absents, avoir la notion du temps, choisir le « *leader* » du jour, parler d'un événement qui s'est passé à l'école ou en dehors de l'école, ou encore ordonner les activités illustrées sur des panneaux d'affichage. Ainsi, selon Tsukuba et Valparaíso (2009), la routine sert pour organiser les activités d'enseignement et apprentissage. Il existe donc une routine quotidienne dans toutes les classes d'éducation enfantine. Son intention peut être d'introduire ou de présenter

un travail qui doit être fait ou de situer le groupe, sans compter qu'elle représente un moment d'intimité et d'accueil pour les membres du groupe. À partir de sa pratique éducative, chaque enseignante peut penser et planifier la routine la mieux adaptée aux caractéristiques de chaque groupe d'élèves.

Selon Carvalho (2001), par exemple, « la garderie représente l'espace de l'*Autre*, l'univers symbolique du langage et de la culture, l'élément fondamental pour qu'il (l'enfant) puisse se construire subjectivement » (p. 48, traduction libre du portugais). Dans le même sens, Braga (2005) affirme que les enfants doivent avoir une routine (heure d'arrivée, de départ, des repas; heure pour l'hygiène, pour le repos, pour les activités ludiques et éducatives) qui permet l'assimilation des règles sociales et du discours social réservé à l'enfance.

Dans certains pays, la question de la routine est déjà reconnue dans les politiques éducatives. Au Québec, par exemple, lorsque Malenfant (2002) parle de la nouvelle politique instaurée en 1997 par le ministère de la Famille et de l'Enfance, elle se positionne en faveur d'un programme éducatif officiel qui puisse orienter le travail des enseignantes. Elle affirme :

Peu importe le type de services éducatifs, un programme éducatif est indispensable pour guider les interventions des éducatrices. C'est un outil de base qui permet de définir les orientations et de trouver des réponses éclairées aux nombreuses questions soulevées par les problématiques rencontrées. La qualité des activités dépend en grande partie de la planification pédagogique, qui doit s'appuyer sur un bon programme éducatif. C'est donc avec une approche professionnelle que nous traitons des activités de routine et de transition... (p. 15 – 16).

En ce qui concerne l'importance des routines (et des activités de transition), Malenfant (2002) dit que dans les services éducatifs pour les jeunes enfants, plusieurs activités reviennent quotidiennement, permettant à l'enseignante d'organiser le déroulement de la journée. Ces activités de routine comportent une partie éducative de grande valeur, car elles sont des occasions privilégiées pour développer des



habiletés de toutes sortes chez les enfants. Cependant, ces activités ne semblent malheureusement pas obtenir la même reconnaissance que les activités dirigées, les ateliers, les jeux libres, les sorties éducatives ou les projets, la stimulation du langage, les jeux de logique, l'expression plastique, les exercices de coordination visuo-manuelle ou les jeux moteurs (Malenfant, 2002, p.19).

Cette auteure définit les activités de routine dans les services éducatifs comme des activités « de base prévisibles qui reviennent quotidiennement de façon obligatoire. Elles ont généralement lieu à des heures fixes et constituent la pierre angulaire ou le cadre servant à ponctuer le déroulement de la journée » (p. 21).

Pour essayer de répondre au pourquoi de l'importance des routines dans les services éducatifs, l'auteure affirme que les activités de routine sont nécessaires pour le bien-être affectif des enfants, car elles développent un sentiment de sécurité et de confiance en les aidant à se situer dans le temps et en leur permettant d'anticiper ce qui s'en vient. Bien qu'elle défende les routines en tant que pratique éducative, Malenfant (2002) souligne que l'enseignante doit savoir travailler avec elles de manière appropriée, car ce sont des moments très exigeants, demandant de la créativité et un bon contrôle des émotions.

Ainsi, les routines, en tant que pratiques pédagogiques de l'éducation infantine, ne sont pas une chose simple, car l'enseignante doit être bien préparée, avoir des connaissances et être capable de réfléchir aux activités qui peuvent changer à tout moment, qu'il s'agisse de l'hygiène, de l'alimentation, du sommeil, du changement de vêtements, ou encore de l'accueil et du moment où il faut se dire « au revoir ». C'est pourquoi Malenfant (2002) élabore une longue liste d'éléments que l'enseignante doit prendre en compte dans la structuration, l'organisation et la pratique des routines. Elle souligne l'importance des activités de planification, qui permettront à l'enseignante de prévoir, de garantir un horaire quotidien, de gérer le

temps, d'aménager l'espace, etc. Elle attire aussi l'attention sur les activités centrées sur l'agir dans la classe, par exemple faire participer les enfants en leur offrant un choix entre plusieurs activités, en prenant en compte le contexte, en faisant utiliser l'imaginaire et en valorisant l'autonomie de la pensée de l'enfant.

La routine apparaît donc fondamentale pour l'éducation enfantine, surtout parce qu'elle aide à organiser les activités, le temps et l'espace pédagogique. Certains auteurs (Batista, 1998 ; Freire, 1998 ; Barbosa, 2001; Laccourse, 2004 ; Andrade, 2007) ont mené des recherches sur ce sujet, soit sur la question de la routine, de sa gestion, de son processus de construction ou de ses caractéristiques. Ce qui est clair à partir de la recension des écrits sur le sujet, c'est que la routine fait partie de la pratique éducative et qu'elle exige que l'enseignante concilie la planification des activités avec des imprévus. Toutefois, il est bon d'approfondir encore les connaissances sur la notion de routine, et surtout de dépasser l'acception qui considère la routine comme étant mécanique, répétitive et sans signification.

Même si les auteurs parlent dans un sens large de routines, il semble nécessaire de définir cette notion en examinant les relations qu'elle entretient avec d'autres notions et concepts et ainsi de pouvoir dégager son sens précis.

### **2.3.2 La routine : différences entre règle, rituel, norme, coutume et habitus**

L'idée de routine est polysémique et elle apparaît sous différentes appellations. Qu'est-ce que la routine ? En quoi consiste-t-elle ? Signifierait-elle la même chose que les règles ou les rituels ? Quelle est la différence entre le concept de routine et celui d'habitus ? Ces questions permettent de constater que l'idée de routine peut être associée à plusieurs notions.



Selon le sens populaire, une routine est une « habitude d'agir ou de penser toujours de la même manière, avec quelque chose de mécanique et d'irréfléchi » (Robert, 2007, p. 277). Si l'on en croit cette définition, la routine se réfère à des chemins déjà parcourus et connus par les personnes qui, en général, obéissent automatiquement à des horaires, à des habitudes et à des procédés déjà acquis et assimilés. D'une manière plus spécifique, le *Dictionnaire étymologique et historique du français* (Dubois, Mitterand et Dauzat, 1998) donne au mot routine un sens qui est d'origine latine populaire, originaire de l'expression *rupta* qui signifie « voie dessinée », route. Ainsi, une route peut être un chemin déjà connu qui donne de l'assurance et qui est utile. Dans le même sens, les discours sociologiques ou ceux du domaine de la psychologie affirment que la vie sociale est supposée avoir des règles de conduite qui contribuent à ce qu'il y ait des régularités de comportements, tout comme le monde de l'intersubjectivité suppose une interaction où les actions sont constamment assurées par des comportements prévisibles, éléments essentiels de l'activité sociale quotidienne (Giddens, 1987). Cependant, cela engendre un amalgame de sens qui fait que la notion de routine converge vers d'autres concepts qui se ressemblent ou bien qui sont supposés être proches et même quelquefois qui se confondent avec d'autres notions comme les règles, les normes et les rituels. Pourquoi cette confusion ?

Freire (1998) avance que cette confusion conceptuelle entre routine, rituel et norme est due au manque de distinction entre ce qu'est la routine et tous les autres concepts qui, d'une manière ou d'une autre, se rapprochent d'elle. Partant du même principe, Lacourse (2004) fait une distinction entre le concept de routine et d'autres concepts proches. L'auteure montre, par exemple, que le concept de règle est étroitement lié au concept de routine mais que ce n'est pas exactement la même chose. Une règle peut créer une routine, mais une routine n'est pas nécessairement une règle parce que celle-ci correspond à une convention du groupe ou à une imposition sur le groupe, c'est-à-dire que la règle joue le rôle d'interdiction ou d'autorisation des comportements alors qu'une routine est liée à l'adhésion du sujet. Selon cette même

auteure, un rituel ou une coutume peuvent servir d'ancrage à la routine mais ne se réduisent pas à elle parce qu'une coutume ou un rituel se construisent sans réflexion préalable, sans acte intentionnel, ce qui n'est pas obligatoirement le cas pour la routine.

Plus loin, les points de vue de Freire (1998) et de Lacourse (2004) sur la routine seront repris de façon plus détaillée pour en comprendre la construction et la fonction, surtout dans le contexte du quotidien de la classe.

Un concept qui se rapproche aussi de la notion de routine est celui d'habitus tel que formulé et développé par Bourdieu (1980). Selon cet auteur, l'habitus est défini comme :

Systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre objectivement, « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (p. 88-89).

Ainsi, un tel concept mène à une perspective dont la caractéristique téléologique part des principes du modèle de perception et d'appréciation du sujet qui sont à l'origine d'une action.

De plus, historiquement, l'habitus se produit en même temps qu'il engendre des pratiques individuelles et collectives. Cependant, il faut remarquer l'aspect déterministe parce qu'il assure la présence active des expériences passées qui, inscrites dans chaque organisme sous forme de modèles de perception, de pensée et d'action, mènent à la reproduction et au maintien de règles et de normes explicites qui garantissent la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps (Bourdieu, 1980). Malgré cet aspect déterministe, l'habitus peut se produire à grande

échelle et de manière relativement imprévisible, mais est toutefois limité dans sa diversité.

On peut aussi affirmer que le concept d'habitus possède une caractéristique qui est la capacité de s'ajuster aux exigences inscrites dans le temps, tout en préservant une certaine norme due au modèle organisateur. L'habitus peut être compris comme un ensemble de modèles construits par des structures mentales historiquement héritées et modifiées par l'action du sujet dans le monde, comme définies dans la théorie de Piaget, tout en maintenant les différences respectives. Ainsi, Piaget (1975) affirme que l'action humaine consiste en un mouvement continu et constant de réajustement ou de recherche d'équilibre.

Mais, en quoi le concept d'habitus se rapproche-t-il ou s'éloigne-t-il de la notion de routine?

L'habitus semble être en lien avec l'idée de projet d'action parce qu'il peut être perçu comme un ensemble de projets d'actions qui guideraient les pratiques. Ces projets sont élaborés à partir d'une vision constructiviste où les structures mentales ne sont pas considérées comme données *a priori* mais construites. En suivant ce raisonnement, il est possible d'établir une relation entre l'habitus et la routine dans la mesure où le premier est sous-jacent au deuxième. Dans ce sens, selon Pastré (2002), lorsque Bourdieu parle des invariants opérationnels des catégories de Kant comme structures mentales qui aident à l'organisation du monde et à l'agir sur le monde, ceux-ci « sont les instruments qui nous permettent, en même temps, de représenter le monde et d'agir sur lui de manière efficace » (p. 11).

De manière analogue, on peut se demander si l'habitus permettrait l'élaboration des routines, c'est-à-dire des formes invariables et simultanément susceptibles d'ajustements de la pensée et de l'agir dans le monde.

Pour répondre à cette question, il serait intéressant de trouver la contrepartie de ce qui a été présenté ci-dessus, puisque l'habitus est aussi le produit de l'histoire collective incorporée, attribuant une certaine indépendance aux pratiques quotidiennes. Malgré les influences du contexte, cette indépendance n'établirait pas une relation directe avec la situation vécue, ce qui marque une différence, selon Lacourse (2004), entre habitus et routine. Pour l'auteure, la routine serait toujours liée à ce qui est vécu. En plus, la caractéristique de s'ajuster de l'habitus serait en rapport avec sa condition de conformité à la répétition plutôt qu'à l'adaptation, dans le sens d'un ajustement créatif qui signifierait aussi avoir une influence sur le contexte.

En somme, il est possible d'affirmer que le concept d'habitus s'éloigne de celui de routine au fur et à mesure qu'il se rapproche de la conformité et non plus de l'intentionnalité des actions. Pour qu'elle puisse produire un effet intentionnel, la routine serait liée au sens d'adaptation, d'ajustement ou même de structuration.

À l'instar de Lacourse (2004), on peut avancer que la notion de routine réfère aux notions de règle, de norme, de rituel, d'habitus quand elle a comme fonction d'organiser les comportements. Cependant, la notion de routine se différencie des autres notions, car elle a une intentionnalité - un projet - qui, dans le cas qui intéresse la présente recherche, est reliée à un projet pédagogique.

### **2.3.3 Les routines structurantes et les routines mécaniques : entre l'automatisation et la flexibilité**

En considérant le caractère d'adaptabilité de la routine, Freire (1998) distingue deux types, en ce qui concerne les routines du milieu scolaire : la routine structurante et la routine mécanique. La routine structurante est comme une ancre dans le quotidien,

capable de structurer l'enfant et les enseignantes, et elle représente une source de sécurité et de prévisibilité par rapport à ce qui va se passer. Elle oriente, organise et aide le groupe dans l'espace scolaire en réduisant l'anxiété liée à l'imprévu ou à l'inconnu. De plus, cette routine optimise le temps disponible du groupe. C'est une pratique qui aide à la construction des habitudes du groupe et implique priorité, option, adéquation aux besoins et dosage des activités. Ainsi, ce type de routine permet toujours de structurer le travail des enseignantes de manière adaptée.

Par contre, la routine mécanique serait la répétition automatique d'une action non réfléchie qui ignore les nécessités d'adaptation. Elle serait la répétition des activités, des gestes et des actions sans aucune intention pédagogique; il s'agirait d'une action sans conscience réflexive de la part des enseignantes.

La routine structurante se distingue donc de la routine mécanique puisqu'elle est structurée selon les objectifs proposés dans le projet pédagogique institutionnel, planifiée en accord avec le temps disponible, les activités proposées, le rythme des participants et surtout en fonction des élèves. Elle suppose action, flexibilité, limites et elle prend donc en considération la subjectivité du groupe. La routine structurante est conçue comme une référence capable de structurer le quotidien de la classe et ainsi, elle peut être rassurante autant pour l'enseignante que pour les élèves, car elle structure les activités et elle permet de prévoir les actions à développer. Elle guide et organise le groupe dans l'espace scolaire, ce qui permet de contrôler l'anxiété face à ce qui est inconnu et imprévisible, car elle permet de savoir comment travailler en fonction de tout cela et, en même temps, elle optimise le temps disponible. La routine structurante permet aux enseignantes de prendre appui sur le prévisible pour mieux faire face à l'inattendu, c'est-à-dire que c'est en s'ajustant de manière créative, en restructurant l'intentionnalité de l'action et en exerçant le rôle de médiatrice des situations éducatives que les enseignantes contribuent au développement et à l'apprentissage des élèves.

Ainsi, la notion de routine structurante, telle que définie par Freire (1998), contient cette double caractéristique. D'une part, elle présente une certaine régularité et d'autre part, elle est flexible et susceptible d'être soumise à la réflexion et à des ajustements. Ce double aspect semble aussi pris en compte par Pastré (2002) quand il parle « d'action efficace ». Cet auteur dira que « l'action efficace manifeste à la fois de l'invariance et de la régularité, mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances » (p. 11).

La routine est donc l'une des principales caractéristiques de la pratique des enseignantes en éducation infantine, car celles-ci arrivent quotidiennement avec des intentions d'accueillir les enfants, de commencer la journée, de présenter les tâches à réaliser ou d'autres activités. Ainsi, chaque enseignante, à partir de sa propre pratique éducative, peut prévoir et développer des routines selon les caractéristiques de chaque groupe d'élèves. Un exemple éloquent de routine structurante dans une classe avec de jeunes enfants est le moment de la « causerie » où les petits s'assoient en cercle pour se saluer, pour nommer les compagnons présents et absents, pour observer le temps, pour choisir les activités de la journée, pour raconter les expériences de la veille et pour démarrer la journée.

La pratique de l'enseignante est sans aucun doute marquée par la complexité constituée par l'interrelation de nombreuses dimensions. Dans le cadre de cette étude, la pratique éducative, comme déjà mentionné, sera considérée sous son aspect multidimensionnel englobant les dimensions pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociales et organisationnelles (Altet, 2002). Ainsi, prendre en considération les routines est très important parce qu'elles font partie de la pratique éducative, elles mobilisent le moi personnel et professionnel des enseignantes et par conséquent, elles produisent des effets sur la conduite des élèves et sur leurs apprentissages.



Lacourse (2004) affirme, et ce, en s'appuyant sur les recherches d'Altrichter, Posch et Somekh (1993) et de Leinhardt, Weidman et Hammond, (1987), qu'à partir de la gestion de la classe, et plus spécifiquement de la dimension organisationnelle, « les routines sont une caractéristique spécifique de la connaissance organisationnelle, ainsi qu'une combinaison de tâches reliées entre elles, lesquelles s'appuient sur des concepts liés à la perception des problèmes et à l'information sur les conditions nécessaires à leur résolution » (p. 74). Selon les résultats de son étude, les routines aideraient à soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage, car elles libéreraient une partie de la pensée.

Par ailleurs, selon l'auteure, la routine peut avoir trois types de fonction en relation à la gestion : 1) une fonction de gestion de l'enseignement (organisation des contenus et des savoirs); 2) une fonction de gestion organisationnelle (gestion de la classe : comportements, espace, temps, facteurs internes et externes) et 3) une fonction de gestion sociale (relations interpersonnelles, attentes des institutions et de la communauté). Dans le même sens, Yinger (1977) définit les routines comme des ensembles de procédures établies qui ont pour fonction de contrôler les comportements. Il en identifie quatre types : les routines d'action, les routines de gestion, les routines d'organisation et les routines d'exécution d'une planification.

Dans une perspective plus opérationnelle, les routines seraient construites par la répétition des activités jusqu'à ce qu'elles soient intériorisées par les acteurs, permettant l'automatisation des tâches. Pour Yinger (1979), cette automatisation signifie « une suite de procédures mises en place pour contrôler et coordonner des séquences de comportements en classe » (p.165). Dans ce cas, l'introduction des routines dans le processus d'apprentissage est importante pour les élèves, car l'instauration et le maintien des routines dans les pratiques éducatives permettent à l'enseignante de se libérer des tâches de gestion des interactions et de responsabiliser

les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, les routines influencent les élèves selon le point de vue éducatif de l'enseignante.

Aussi, selon cette auteure, à l'instar de Leinnhardt, Weidaman et Hammond (1987), les routines joueraient une triple fonction : 1) une fonction de gestion (discipline : l'absence de routines de gestion conduit les acteurs vers un sentiment de désordre et de manque de discipline); 2) une fonction de soutien (par exemple : la distribution et la collecte du matériel pendant la classe) et finalement 3) une fonction d'échange entre enseignantes et élèves pour favoriser l'enseignement-apprentissage.

Les enseignantes construisent tout au long de leur carrière un répertoire de routines, essentiel pour l'exercice de l'enseignement. Selon Lacourse (2004), la routinisation permet à l'enseignante d'avoir plus de temps pour penser au contenu et aux approches. Dans le même sens, Yinger (1979) affirme que « la routinisation n'est pas centrée sur le contenu de la leçon, mais sur les éléments trouvés dans la situation de travail : participants, séquences, durée, comportements des élèves favorisant ou non un climat d'apprentissage adéquat, etc. » (p. 81).

Lacourse (2004) non seulement met en évidence l'importance des routines qui ponctuent le travail de l'enseignante, mais elle souligne aussi le rôle central qu'elles jouent au moment des situations d'indétermination<sup>9</sup>. Lacourse (2004) soutient que « (...) quand cette action est stable et bien régulée, elle peut devenir une routine et réciproquement, quand la routine s'avère inadaptée à la circonstance, elle peut être reprise par la cognition » (p. 96). Partant de la perspective de Lacourse (2004), on peut inférer une possible cohérence avec l'idée de routine structurante (Freire, 1998)

---

<sup>9</sup> Le terme « imprévis » est utilisé au lieu de « situations d'indétermination » pour mieux caractériser le sens des événements qui peuvent se produire et venir de n'importe où et sur lesquels l'enseignante n'a aucun contrôle.

dans la mesure où l'on entend par routine quelque chose qui forme et qui est important pour la structuration du temps et de l'espace de l'enfant (Warschauer, 1993; Oliveira, 1992) ainsi que pour la structuration de la pratique éducative de l'enseignante.

Ces éléments théoriques viennent appuyer l'intérêt d'approfondir l'analyse des routines, justement au moment où l'enseignante est en situation de plus grand défi, c'est-à-dire là où elle doit ajuster ses routines pour faire face aux imprévus. La routine serait ainsi construite et actualisée par des situations nouvelles où l'enseignante doit ajuster son agir, ses façons de faire en adaptant son action à la nouveauté. En ce sens, Malglaive (1990) dit :

le répertoire des savoir-faire d'un être humain est donc constitué non seulement d'actes disponibles pour avoir été expérimentés et réussis dans telles ou telles situations déterminées, mais encore d'actes potentiels lui permettant de faire face à de nouvelles situations (p. 85).

Même si les routines sont structurantes, il est important de revenir sur l'idée de flexibilité (Oliveira, 1992) et sur celle qui avance que les sujets peuvent s'approprier les routines de diverses manières, évitant la standardisation pure et simple d'une action. En effet, les enseignantes doivent être ouvertes à la prise de risques en plus de faire preuve de flexibilité et de spontanéité, et avoir une bonne capacité d'adaptation face aux imprévus. C'est dans ce sens et surtout à partir des idées de flexibilité et de réflexion que le concept de routine pédagogique peut être conceptualisé comme occupant une place centrale dans l'éducation enfantine.

Cette compréhension de la notion de routine, considérée nécessaire pour la pratique éducative et qui n'empêche pas que l'enseignante ait la possibilité d'être flexible et qu'elle réfléchisse à ses pratiques routinières, conduit au questionnement à propos de la mobilisation des compétences face aux imprévus afin d'ajuster les routines. En effet, le travail de l'enseignante s'inscrit dans des situations complexes, changeantes

et, parfois, difficilement prévisibles. Cela exige que l'enseignante invente, construise ou reconstruise de nouvelles solutions. Dit autrement, cela demande d'ajuster les routines, c'est-à-dire de réorganiser les informations du contexte, de réviser sa propre conduite, de réfléchir sur son action, d'explicitier son intentionnalité, de modifier les moyens à utiliser, bref cela demande de mobiliser des compétences et des savoirs.

## **2.4 L'ajustement des routines**

En ce qui concerne les pratiques de l'enseignante, Altet (1994) parle de l'ajustement et du non-ajustement quand elle se réfère aux actions et aux communications des enseignantes par rapport aux nouvelles demandes ou aux situations inattendues provoquées par les élèves. L'auteure voit l'ajustement comme une pratique adaptée de l'enseignante dans le sens d'une pédagogie ajustée aux plans cognitif, pédagogique, communicationnel et affectif.

L'expression « ajustement », bien qu'utilisée par les chercheurs, ne fait pas encore partie du vocabulaire de l'éducation. Cependant, l'idée d'ajustement, empruntée à la psychologie (Perls, Hefferline et Goodman, 1997), est comprise ici (en considérant l'ajustement d'une routine) comme la capacité de l'enseignante à adapter ou à modifier son comportement face à des imprévus qui déstabilisent les routines. Cette capacité implique que l'enseignante mobilise des ressources liées à ses savoirs et à son savoir-faire de façon à gérer des situations nouvelles et à ajuster sa pratique éducative.

L'ajustement de la routine, pourtant, ne serait pas simplement une adaptation passive face à un imprévu. Autant l'enseignante que son contexte passent par des processus actifs d'ajustement. Cette idée trouve résonnance dans l'approche de la gestalt



thérapie<sup>10</sup> quand, à partir du concept d'ajustement créatif, l'organisme tout autant que le milieu établit, activement, de nouvelles structures d'organisation (Perls, Hefferline et Goodman, 1997).

Ainsi, l'ajustement de la routine est un mouvement par lequel l'enseignante vise à prendre avantage de l'imprévu et à l'incorporer à sa pratique. De manière très similaire, Bucheton (2006) parlera d'ajustement, en faisant référence aux gestes professionnels comme gestes d'ajustement. Elle affirme :

Le maître a perçu un obstacle ou une proposition inattendue. Il peut l'ignorer et poursuivre le déroulement prévu de la leçon. Il peut aussi entamer en l'improvisant un micro-récit dans lequel il convie l'élève ou la classe à explorer la brèche ouverte. Il partage avec eux l'aventure (p. 20).

Selon Altet (1994), les enseignantes sont confrontées à des imprévus et se questionnent avant de prendre des décisions. L'auteure a identifié trois types de décisions : des décisions qui viennent d'un répertoire déjà intériorisé et automatisé, des décisions immédiates, intuitives, et des décisions réfléchies. Une mobilisation des ressources est toujours présente de la part des enseignantes.

L'ajustement de la routine n'est pas quelque chose de facile; il exige d'accorder de la valeur à la situation, d'accepter le déséquilibre, et il demande la mobilisation de multiples ressources. Cependant, il n'y a pas de garantie que les ajustements aient toujours du succès ni qu'il y ait toujours des ajustements de la part de l'enseignante. Celle-ci peut ignorer les imprévus ou même agir en tentant de les contrôler sans les incorporer à la pratique. À ce sujet, Bucheton (2006) parle d'ajustements qui peuvent être contre-performants et qui exigent d'amorcer un nouveau mouvement afin de réorienter l'action :

---

<sup>10</sup> Issue de la théorie de la gestalt, la gestalt-thérapie est une psychothérapie de la relation, du lien. Elle favorise un contact authentique avec les autres, un « ajustement créatif » à l'environnement, et propose une perspective cohérente de l'être humain.

Le geste d'ajustement du maître est difficile, car il porte conjointement sur les élèves, la tâche, le savoir et la situation. Il nécessite une mobilisation brusque de toutes ses ressources cognitives, affectives, langagières, imaginaires, expérientielles. Il est hasardeux, car il peut provoquer chez ceux qui éprouvent le plus de difficultés des stratégies d'ajustement-réponse non efficaces. On observe ainsi que certains maîtres adoptent à l'égard de certains élèves des stratégies d'ajustement spécifiques qui s'avèrent contre-performantes (ajustement n'est pas synonyme de réussite) (p. 20).

En effet, comment gérer en même temps les contenus enseignés, le temps, les relations humaines, l'espace, le pilotage des tâches, sa propre image et l'avancée de la construction du sens pour des groupes d'élèves le plus souvent hétérogènes ? Et cela avec tous les imprévus qui surviennent de façon inversement proportionnelle à l'expérience de l'enseignante ?

Selon Piot (2008), les imprévus peuvent être du déjà connu ou peuvent être des situations inédites. Dans le cas de situations déjà connues, qui sont en général les plus fréquentes, les enseignantes peuvent mieux explorer leurs ressources et bien contrôler les émotions que ces situations provoquent. Dans le cas de situations inédites, l'auteur montre que les enseignantes doivent improviser ou élaborer des réponses et que cela exige une mobilité cognitive élevée, car elles doivent évaluer leur pertinence. Par ailleurs, Piot affirme que la situation est plus difficile chez les enseignantes expérimentées qui, en général, fonctionnent en se fiant aux routines établies au cours des années d'expérience. L'auteur donne un exemple fort éloquent; il dit :

... dans le champ pédagogique, des situations inédites sont créées par le fait qu'un certain nombre d'acquis implicites sur le plan de l'autorité du maître sont devenus caduques. L'immanence de l'autorité magistrale n'est plus donnée et est remplacée par la nécessité de convaincre, de négocier, d'expliquer le pourquoi et le comment de cette autorité. L'enseignant doit alors inventer ou improviser des réponses dont il devra, au prix d'une mobilisation cognitive élevée, contrôler la pertinence et la durabilité. Ce cas de figure est fréquent chez tous les débutants en enseignement : c'est une voie qu'ils doivent emprunter et, ce faisant, ils se constituent un capital expérientiel qui est l'une des ressources de leur professionnalité enseignante en émergence. La situation est plus compliquée chez les enseignants chevronnés qui fonctionnent majoritairement en faisant appel à des routines. Ils sont déstabilisés par l'inédit, (...) L'enseignant peut alors être fragilisé de manière durable dans ses convictions, dans son sentiment d'efficacité personnelle et dans sa capacité à proposer des réponses satisfaisantes aux dilemmes professionnels qu'il rencontre (p. 105).



En somme, on peut dire que l'ajustement des routines a un caractère dynamique par lequel l'enseignante met en œuvre ses compétences et ses attitudes, inscrites dans des valeurs éducatives. Par là, elle mobilise des ressources et des compétences et elle construit et reconstruit sa pratique.

Par ailleurs, dans l'ajustement des routines, il faut prendre en compte le rôle joué par les valeurs, les croyances et les théories personnelles des enseignantes, car les perceptions, les représentations ainsi que l'ensemble des sentiments et des émotions orientent la saisie du réel et la sélection des réponses que ce réel exige.

Cela implique que l'enseignante perçoive l'inadéquation de sa pratique face aux imprévus et qu'elle décide de la modifier. Si des routines déjà connues ne suffisent pas, une démarche réflexive et une prise de décision s'imposent. Ceci amène à s'interroger sur les points suivants : comment les enseignantes s'y prennent-elles vraiment pour ajuster les routines aux nouvelles situations ? Y aurait-il des manières de faire, des savoirs particuliers, des compétences qui amènent cet ajustement ? Quelles décisions l'enseignante prend-elle dans l'urgence de la dynamique ? Quelles ressources mobilise-t-elle ?

Avant de pouvoir répondre à ces questions, il faut définir la notion de compétence, concept central pour comprendre les ajustements des routines dans la classe.

## **2.5 Les compétences de l'enseignante**

Dans un premier temps, le concept de compétence sera situé à partir d'une perspective historique afin de comprendre ses divers sens. Ensuite, quelques relations déjà existantes entre l'exercice professionnel et la notion de compétence seront

ébauchées. À partir d'une idée *freirienne*<sup>11</sup>, une nouvelle manière de penser le concept de compétence sera proposée pour favoriser la compréhension de la pratique de l'enseignement dans un contexte comme celui de la région semi-aride brésilienne, région remplie de défis et de compromis sociaux. Finalement, une discussion sera soulevée sur les compétences mobilisées par l'enseignante afin d'ajuster des routines et ainsi de répondre à des imprévus.

### 2.5.1 Les divers sens de la notion de compétence

Avant même d'aborder la définition du terme « compétence », il est important de souligner qu'il s'agit d'un concept polysémique qu'on a souvent du mal à préciser. Actuellement, son utilisation est très courante dans le cadre des activités socioprofessionnelles et tout particulièrement dans les milieux de l'enseignement. En général, ses usages sont divers et, plusieurs fois, contradictoires et dépourvus de critiques. Ces usages superficiels ainsi que les mots à la mode présents dans certains discours peuvent porter préjudice parce qu'ils aliènent l'élaboration et le développement d'un projet éducationnel qui doit répondre aux besoins des sociétés confrontées à de grands défis liés à la formation des maîtres, principalement si ces besoins sont conçus du point de vue de l'émancipation, de l'autonomie, de la liberté, de l'appropriation des biens culturels et de la démocratisation sociale. On peut affirmer, à l'instar de Boutin et Julien (2000), que l'usage abusif de la notion de compétence contribue largement à instaurer une pensée unique.

Étymologiquement, le mot « compétence » provient du latin et, depuis son origine, a pris plusieurs sens (Houaiss, 2001). Dans un premier moment, il est présenté comme *competentia* qui signifie proportion, symétrie et harmonie. Dans un deuxième moment, il apparaît comme *competere* qui signifie entrer en compétition, entrer en

---

<sup>11</sup> Surtout à partir de : Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. Paz e terra, São Paulo.

concurrence, vouloir la même chose que l'autre, attaquer et être hostile. Ce double sens étymologique a peut-être contribué à ses diverses interprétations, souvent contradictoires.

Le mot « compétence » est devenu plus usuel vers la fin du Moyen Âge. Il était surtout utilisé dans les milieux juridiques et voulait dire qu'une cour, un tribunal ou un individu était « compétent » pour porter un jugement. Pendant la Renaissance, le terme signifiait être capable de réaliser un travail déterminé. Ainsi, le sens du mot a changé pour exprimer d'abord la compétence d'une personne capable de donner une opinion sur un sujet donné et par la suite a servi à qualifier les personnes aptes à réaliser un bon travail (Finck, 2002).

Selon le sens contemporain, le concept est compris dans le sens du mot « efficience » qui a été élaboré à partir du principe tayloriste qui prônait le perfectionnement des connaissances et des habiletés des travailleurs pour la rationalisation de la production. Dans les années 1950, le terme est conçu comme la caractéristique sous-jacente d'un individu capable de rendements effectivement supérieurs en assumant un poste donné (Klemp (1980) cité par Boyatzis, 1982). Cette perspective est à la base de plusieurs définitions du mot « compétence ». Par exemple, elle sera définie comme l'ensemble de connaissances, d'habiletés, de technologies, de systèmes physiques et administratifs ainsi que de valeurs capables de produire une différenciation compétitive pour le milieu de travail (Prahalad et Hamel, 1990) ou comme l'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes capables de produire ou de prévoir un excellent rendement (McClelland, Spencer et Spencer, 1994).

C'est ainsi qu'actuellement, le concept de compétence a été mis en valeur grâce au contexte technique, économique et social marqué par le néolibéralisme dont les conséquences sont, entre autres, une transformation radicale du mode de fonctionnement des entreprises, une grande compétitivité entre les travailleurs et les

entreprises, et des transformations sociales rapides. Il semblerait que pour en arriver à tout cela, des adaptations constantes ont été nécessaires tout comme d'ailleurs il a fallu déployer des qualités spécifiques, c'est-à-dire avoir des compétences. En ce sens, Maximiano (2000) dira en se référant à la notion de compétence qu'il s'agit des « qualifications requises pour qu'une personne puisse assumer un poste et le rentabiliser » (p. 38).

De cette manière, le développement des compétences dans les milieux responsables de la formation professionnelle a tenté de répondre aux demandes d'un système qui provoque des situations toujours nouvelles et qui exige que les individus soient toujours plus autonomes<sup>12</sup> et capables de produire des actions efficaces et efficaces pour que la production reste dynamique. Ainsi, plusieurs auteurs mettent l'accent sur ces éléments (Boyatzis, 1982; Magalhães, Wanderley et Rocha, 1997; Durand, 1998; Arce, 2001; Finck, 2002; Dutra 2005). La compétence sera alors définie comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes interdépendantes et nécessaires pour la réalisation d'une tâche déterminée (Durand, 1998).

Dans ce contexte, le mot « compétence » a donc été rattaché, d'une part, à un ensemble de connaissances et de savoirs et, d'autre part, à un ensemble d'habiletés et d'attitudes. Ces ensembles seraient liés aux activités de travail et à la vie sociale, et se rapporteraient à l'action individuelle, autant institutionnelle que collective.

### **2.5.2 La notion de compétence dans le monde de l'éducation**

Même si le terme « compétence » prend son origine dans le monde du travail, il s'est imposé dans le milieu de l'éducation. Plusieurs auteurs (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1998; Pastré, 1998; Wittorski, 1998; Perrenoud, 1997) ont exploré le sens

---

<sup>12</sup> Bien qu'elle reste fidèle à son principe de prise de décision, l'autonomie sera soumise au principe d'une production plus efficace, rentable et compétitive ou encore elle sera régie par celui-ci.

du terme « compétence » sans parvenir toutefois à un consensus autour de sa définition. Il semblerait qu'un manque de précision ainsi qu'une certaine confusion persistent dans le monde de l'éducation autour de ce concept (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004). Pour ces auteurs, le manque de précision autour du concept de compétence dans le domaine de l'éducation est loin d'être dépassé. C'est ce qu'ils disent quand ils affirment que le concept de compétence est encore mal défini. Partant de cette observation, les auteurs parlent de la confusion actuelle entre, par exemple, capacité et compétence alors que la première fait partie de la seconde et qu'elles ne peuvent donc pas être confondues. Une autre confusion notée dans de nombreuses descriptions de programmes ou contenus de cours est celle entre compétence et objectif. Aussi, ces auteurs soulignent un imbroglio dans l'utilisation des notions comme compétence incorporée et compétence réfléchie où la première serait tournée vers un savoir-faire et la deuxième vers une métacognition.

De plus, à l'instar de Mudler (2007), on pourrait dire que le concept de compétence a été marqué dans l'histoire par diverses lignes de pensées qui lui ont donné différentes interprétations. A titre d'exemple, il est possible de citer la perspective traditionnelle, voire behavioriste, liée au comportement, qui s'est approprié le concept de compétence en le soumettant à la réalisation efficiente d'une fonction ou d'une tâche déterminée à partir d'un ensemble de comportements observables et mesurables qui se produisent à la suite d'un apprentissage donné. Certaines interprétations actuelles sur la gestion de la compétence adoptent une telle perspective (Arce, 2001; Finck, 2002).

Les constructivistes, pour leur part, conçoivent la compétence comme l'art d'établir des liens entre la connaissance et l'action en tenant compte de l'affectivité et des intuitions présentes dans la pratique (Mello, 1983). Dans cette même perspective, Bocchese (2006) affirme qu'être compétent va bien au-delà des connaissances



permettant d'agir. Cela suppose de savoir ajuster toute une gamme de savoirs à des situations auxquelles on est confronté.

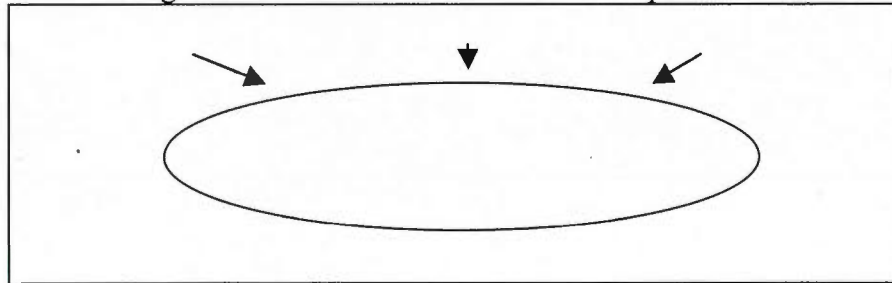
En outre, plusieurs critiques ont été adressées au concept de compétence et à son utilisation dans le domaine de l'éducation. Quelques auteurs dont Linard et Belisle (1995) montrent l'impossibilité d'opérationnaliser le concept sur le terrain. Ils attribuent cette difficulté aux approches comportementales utilisées.

Par ailleurs, si l'on prend en considération les critiques du concept de compétence dans la formation et dans la pratique professionnelle de l'enseignant, il est pertinent de se demander s'il n'existe pas une autre manière de concevoir ce concept. Ainsi, il faudrait préciser et reconstruire des sens nouveaux dans une perspective critique face au système néolibéral lui-même qui a contribué à le créer. Son appropriation et sa redéfinition permettraient de donner un sens plus juste quant à la pratique de l'enseignement.

Pour sa part, Scouarnec (2000) distingue trois dimensions au concept de compétence : la dimension individuelle, marquée par l'ensemble de caractéristiques personnelles; la dimension cognitive, qui met l'accent sur la capacité de l'individu à mémoriser, à traiter et à interpréter les informations de l'environnement en fonction de sa personnalité; et la dimension sociale, qui touche le contexte, la situation donnée et le projet même dans lequel la compétence est située. Ainsi, la compétence est définie comme un savoir-faire opérationnel validé et constitué autant des connaissances que de l'expérience de l'individu. La figure suivante illustre le concept de compétence et son caractère dynamique:



Figure n 01 - Les dimensions de la compétence



Il nous semble donc essentiel de bien comprendre ce que serait la compétence en termes de dynamique et de processus. Les travaux de Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004) proposent une perspective dynamique qui se base sur une vision plus complexe, interactive et contextualisée de la compétence. Trois lignes de pensée articulées entre elles permettent, selon ces auteurs, de concevoir le concept de compétence. Il s'agit de la cognition située, du constructivisme et de l'interdisciplinarité. Ces trois perspectives théoriques permettent d'établir une cohérence entre les paradigmes qui ont influencé le concept de compétence, dans la mesure où il y aurait une dialectique entre la personne constructrice de ses connaissances, la situation (contexte) dans laquelle elle est insérée, les expériences vécues, et divers savoirs et capacités à agir. Donc, l'idée de contexte et de cognition située valorise l'acte expérientiel, résultant de l'interaction de l'enseignant avec son milieu. La cognition située serait un processus dynamique, une habileté pour reconstruire ou refaire le comportement selon les interactions vécues (Barrenechea, 2000; Borges et Nevâncio, 2006). De façon similaire, le concept de cognition comprend les compétences et les habiletés qui surgissent de l'interaction entre l'agent connaisseur et l'objet du savoir, sous la forme d'actions effectives et adaptatives (Bissoto, 2007). Tout cela permet de comprendre la relation des éléments associés à la compétence. Cela signifie que la compétence n'est plus considérée comme étant limitée à l'intra-individuel mais plutôt qu'il faut la comprendre à partir d'une situation donnée ou dans un contexte qui lui donne un sens et une consistance. C'est

pourquoi Meirieu (1995) affirme qu'une compétence est un savoir identifié qui suppose une ou plusieurs capacités au sein d'une notion ou d'un domaine donné. De la même manière, Perrenoud (1997a) entend par compétence la capacité d'agir efficacement dans une situation donnée, à partir d'une connaissance mais sans se limiter à cette dernière. Dans le même sens, Le Boterf (1994) affirme que la compétence se conçoit dans le cadre d'un rapport sujet-environnement. Il s'agit donc d'une compétence en situation. Ainsi, il n'existerait pas de compétence sans référence à un contexte dans lequel elle se manifeste.

En somme, on peut affirmer qu'il s'agit toujours d'une compétence en acte, en situation, en contexte. Ce fort lien avec l'action nous amène à constater, à l'instar de Wittorski (1998), que le concept de compétence se situe à l'intersection de trois champs : le parcours de socialisation et d'identité de l'enseignant, l'expérience professionnelle et la formation.

Concernant les compétences et le processus de socialisation et de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant, plusieurs chercheurs concluent que l'acquisition de compétences professionnelles est un processus multidimensionnel qui comporte plusieurs facettes dont une faisant référence aux dimensions psychologiques (le sentiment personnel de compétence); une autre aux aspects sociaux (les normes et règles de la profession et l'évaluation de son travail par autrui) (Gohier; Anadón ; Bouchard ; Charbonneau et Chevrier, 1999; Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2002); et une troisième, peut-on ajouter, faisant référence aux caractéristiques pratiques (le développement de routines et de procédures concrètes d'action). Il ne faut pas oublier le point de vue de Demailly (1987) quand elle affirme que la compétence apparaît comme un construit qui requiert la reconnaissance par autrui d'une expertise dans un champ d'activité.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle des enseignants, les chercheurs s'entendent pour dire que ce type de travail valorise tout particulièrement l'expérience. En fait, l'expérience est ici plus qu'une simple accumulation de connaissances et de compétences; elle « se réfère à un processus historique, temporel, à travers lequel l'acteur s'engage, à partir de son histoire de vie antérieure, dans une carrière d'enseignant et acquiert peu à peu les traits de son identité professionnelle » (Tardif et Lessard, 1999, p. 539).

C'est dans le domaine de la formation que la notion de compétence a été le plus utilisée. Plusieurs auteurs donnent des exemples d'usages dans le domaine de la formation initiale et continue. En formation initiale, l'approche par compétences a donné lieu à l'élaboration de référentiels de compétences (listes de comportements), qui peuvent évoluer vers des prescriptions. Zapata (2007, p. 1) explicite ce danger en affirmant ce qui suit : « Le référentiel est alors perçu comme décrivant une pratique immanente, dont l'observation garantit la vérité. Cela signifie que le référentiel épuise et clôt la réalité des actes produits par le professionnel en situation ». En formation continue, l'accent est mis sur la notion de praticien réflexif (Schön, 2002), capable de développer une analyse de son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle. Cette réflexivité doit être accompagnée d'une démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de son savoir ; elle vise, entre autres, l'émergence ou l'explicitation d'un savoir tacite à la pratique.

Pour reprendre la discussion concernant le concept de compétence en fonction de sa dynamique et de son processus, on pourrait dire que d'un point de vue générique, la compétence serait une faculté déjà existante en chacun, qu'elle serait une potentialité. C'est ainsi que Chomsky (1985) conçoit la compétence comme la capacité continue d'improviser et d'inventer quelque chose de nouveau, sans utiliser un répertoire précis et préétabli de manière rigide. Dans ce sens, la compétence serait une caractéristique de l'espèce humaine, mais la mise à jour de cette potentialité se ferait

par le biais d'un rapport entre l'apprentissage et la maturité générale de l'organisme, justifiant ainsi simultanément son universalité et des différences individuelles.

Perrenoud (1997b) apporte une perception complémentaire lorsqu'il affirme que la compétence procurerait un mode d'organisation d'un ensemble de schémas (et *habitus*) où celui-ci serait une totalité constituée, soutenant une action ou une opération unique. En accord avec Finck (2002), il serait possible de saisir la compétence à partir de la compréhension de la complexité cognitive. Pour cette auteure :

(...) une complexité suppose divers schémas de perception, de pensée, d'évaluation et d'action qui contiennent des inférences, des anticipations, des transpositions analogiques, des généralisations, une appréciation de probabilités, un diagnostic fait à partir d'un ensemble d'indices, une série d'informations, une prise de décision, etc. (p. 17)

Le tableau présenté ci-après, constitué à partir des écrits de certains auteurs, permet de synthétiser les propos au sujet de la notion de compétence. Ce tableau fait ressortir les caractéristiques de mobilisation, de dynamique, de processus, de contexte et de complexité afférentes à la notion de compétence.



**Tableau 04**  
**Caractéristiques de la compétence**

<b>Caractéristiques de la compétence :</b>	<b>Scouarnec (2000)</b>	<b>Jonnaert, Barrete, Boufrahi et Masciotra (2004)</b>	<b>Wittorski (1998)</b>	<b>Finck (2202) / Perrenoud (1999b)</b>
Mobilisation	Les compétences se transforment.	Perspective constructiviste.	Liée à l'expérience professionnelle et à la formation.	Habitus et schèmes d'action.
Dynamique/processus	Trois dimensions en interaction.	Interactivité.	Transformation au cours de son développement.	Elle est construite dans l'action.
Contexte	Présence de la dimension sociale.	Cognition située.	Il y a parcours de socialisation.	Liée à l'action.
Complexité	Pluridimensionnelle.	Interdisciplinarité.	Intersection de trois champs (social, professionnel et expérientiel).	Diversité des schèmes et des savoirs.

À la suite de ce qui vient d'être exposé, il est possible de concevoir la compétence comme un ensemble de ressources, de savoirs toujours en transformation, en interaction, articulés entre eux, insérés dans un contexte et supposant toute une complexité cognitive, sociale et expérientielle. Ainsi plusieurs ressources et savoirs sont mobilisés pour mettre en œuvre les compétences. Il s'agit de tout ce que l'acteur sait (connaissances, informations, savoirs), de tout ce qu'il sait faire (dispositions à agir, savoirs procéduraux, savoirs expérientiels, savoirs issus de l'action, savoir-être) et de schèmes. En d'autres termes, la compétence peut être définie comme un ensemble de ressources et de savoirs en contexte, dans l'action, ayant toujours la possibilité de construire de nouveaux savoirs et ainsi de suite.

C'est à partir de cette même perspective que le Conseil National d'Éducation brésilien (CNE) définit la compétence comme allant au-delà de l'acte de connaître, car elle suppose l'action dans une situation donnée (*Conselho Nacional de Educação*, 16/99, pCNb, 1999, p. 32).

Pour sa part, Garcia (2007) affirme que l'action va toujours de pair avec la compétence, car elle permet de mobiliser des connaissances et des savoirs selon les situations. Dans le même sens, Moreno et Pozo (2001) avancent que la compétence serait une mobilisation des connaissances, des habiletés, des aptitudes et des valeurs.

À partir de ces éléments, dans le cadre de cette étude, la notion de compétence est comprise comme la capacité de mobiliser des savoirs et des ressources. Plus précisément, la mobilisation fait référence aux savoirs utilisés dans la situation, aux ressources disponibles telles les habiletés, les connaissances, les aptitudes et les valeurs afin de les mettre en relation et d'agir, ainsi qu'aux schèmes et aux habitus qui supportent la mobilisation des compétences.

Dans le cadre de cette étude, il est utile de préciser davantage la question des savoirs, mais sans perdre de vue toutefois que la compétence ne s'y restreint pas. À la suite de la définition du concept de compétence, il faut maintenant discuter de la place des savoirs ainsi qu'explorer la notion même de savoir qui prend plusieurs sens dans les écrits. En effet, une telle polysémie peut avoir des incidences sur le concept de compétence.

### **2.5.3 Les compétences : une question de conjonction des savoirs pour l'action**

L'idée de savoir semble être essentielle à la profession exercée par l'enseignant. En ce sens, Monteiro (2001) affirme que l'enseignant sera toujours celui qui apprend quelque chose à quelqu'un d'autre. Généralement, les savoirs des enseignants sont



congruents avec les dimensions personnelles et identitaires, avec les expériences de vie et l'histoire professionnelle de chaque individu. Les savoirs ne sont pas seulement des contenus; ils se manifestent à travers des rapports sociaux complexes que l'enseignant maintient avec les élèves. Ainsi, les savoirs ne sont pas un ensemble de contenus cognitifs définis une fois pour toutes, mais ils sont en construction tout au long de la vie professionnelle des enseignants. Cela veut dire qu'il y a une pluralité de savoirs qui sont hétérogènes, de différentes natures et qui prennent naissance dans des sources diverses.

En effet, il est important de considérer que dans l'écosystème formé entre « l'enseignant », l'enseignement et ce qui est enseigné, il y a une multiplicité de savoirs hérités, engendrés, entremêlés ainsi que de nouveaux savoirs qui peuvent contribuer au développement des compétences chez les enseignants. Ces savoirs proviennent de diverses sources comme la formation initiale et continue, le curriculum de formation, la socialisation scolaire, les connaissances disciplinaires à être enseignées, l'expérience dans la profession, la culture personnelle et professionnelle et tous les apprentissages effectués en relation avec les collègues (Shulman, 1986).

En conséquence, une compétence serait toujours associée à un ensemble de savoirs et non pas à une connaissance accumulée, c'est-à-dire qu'être compétent signifie être capable d'avoir recours à ce que l'on sait pour réaliser ce que l'on veut. Être compétent signifierait donc être détenteur d'un savoir en l'utilisant, ce savoir provenant de la conjonction de plusieurs savoirs<sup>13</sup>, insérés dans des processus et des

---

<sup>13</sup> Une multiplicité de savoirs apparaît dans les écrits, comme le résultat de l'expérience où il s'actualise dans des situations pratiques (Beillerot, 1996) en retenant les savoirs théoriques, qui font appel à la compréhension, à l'interprétation, mais encore éloignés de la situation réelle; les savoirs pratiques qui traduisent une compréhension, attachée à une situation réelle et toujours liée à un but utile; les savoirs procéduraux, qui correspondent à la connaissance du comment procéder, du comment

pratiques, formant un tout complexe et mobile mais aussi structuré et opérationnel dans le sens de savoir s'adapter à l'action et à ses divers événements. Fleury et Fleury (2001) synthétisent cette idée en affirmant que la compétence professionnelle serait un assemblage de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements dans un contexte précis.

Ainsi, la compétence est constituée des connaissances, des habiletés, des objectifs et des valeurs (McClelland, Spencer et Spencer, 1994), ou encore des connaissances, des habiletés, des attitudes, des ressources psychologiques et environnementales (Le Boterf, 1994; 1998). On peut aussi mettre en évidence la compréhension de la compétence à partir de traits de personnalité, valeurs et styles, et la conception de Klemp (1999) qui considère que la compétence est formée par les motivations, les qualités et les habiletés.

À partir de ce qui précède, il est permis de concevoir les compétences comme une conjonction de savoirs. Malgré le fait que plusieurs auteurs (Moreno et Pozo, 2001, Ramos, 2001, Garcia, 2007) y font référence, cette conception n'est pas bien explicitée. Selon Ramos (2001), la compétence est associée à la combinaison de plusieurs savoirs mobilisés par l'individu (connaissances, savoir-faire et savoir-être) dans l'activité. Elle fait non seulement appel aux connaissances, au savoir formel, mais aussi à toute une gamme d'expériences d'apprentissage intériorisées et constituant ainsi des subjectivités. La compétence est donc une action cognitive, affective et sociale.

Pour sa part, Tardif (2002) affirme que la conjonction des savoirs fait référence aux différents champs de connaissances comme les connaissances universitaires, celles

---

opérer une situation; des savoir-faire tels que se conduire, traiter, se comporter. Même s'il existe des distinctions entre les savoirs, ils apparaissent imbriqués les uns dans les autres.

qui sont intégrées dans les curriculums et les programmes scolaires, c'est-à-dire les connaissances sélectionnées et organisées pour être apprises et valorisées, les savoirs professionnels qui constituent l'ensemble des savoirs transmis par les institutions de formation et les vécus expérientiels.

En ce qui concerne les savoirs expérientiels, selon Tardif (2002), ceux-ci comportent trois dimensions : a) les rapports et interactions que les enseignants établissent et développent avec les autres acteurs de l'éducation; b) les différentes obligations et normes auxquelles le travail des enseignant doit se soumettre; c) l'institution considérée comme milieu organisé et composé de diverses fonctions (p. 50). On peut dire qu'ils constituent la culture d'action des enseignants.

Par ailleurs, il est important de présenter quelques caractéristiques qui semblent fondamentales à une compréhension plus large de la notion de compétence. Ces caractéristiques font référence à l'idée de mouvement, d'ensemble, de plusieurs éléments impliqués et orientés vers un but. En somme, considérer la compétence comme une conjonction des savoirs veut dire prendre en compte son mouvement ou sa dynamique, considérer l'ensemble des éléments cognitifs, affectifs et sociaux qui la constituent et son intentionnalité.

Analyser le concept de compétence à partir de la question des savoirs, voire de la conjonction des savoirs, permet d'aller d'une perspective comportementale vers une autre, que l'on peut qualifier de cognitive. Cependant, il faut insister sur une perspective plurielle afin de concevoir la compétence en tant qu'organisation et mobilisation d'un ensemble de savoirs qui vont au-delà de la dimension intellectuelle, englobant la totalité du sujet, et ne se limitant pas seulement à l'aspect rationnel de la cognition.

C'est dans ce sens que Tardif (2002) affirme que :

Le savoir des enseignants est leur savoir lié à leur personnalité et à leur identité marquée par leur expérience de vie, et leur histoire professionnelle, leurs relations avec les élèves en salle de classe et avec les autres membres de l'école, etc. (p. 11). (Traduction libre du portugais).

Si on considère l'importance des savoirs et de leurs contextes, on doit admettre que le sens de la compétence professionnelle des enseignants prend racine dans toute l'histoire de vie de chaque enseignant, ce qui valorise la subjectivité. Cela rompt avec le modèle exclusivement objectiviste et valorise les conditions matérielles et historiques présentes dans la réalité des enseignants; les relations sociales relatives aux acteurs et sur lesquelles ils ont une influence; la dimension culturelle du processus éducatif; la dimension politique des institutions de formation; et les dimensions collective et individuelle qui sous-tendent l'élaboration des savoirs.

À l'instar de Piot (2008) et des éléments théoriques discutés précédemment, il est finalement possible d'affirmer que les compétences sont constituées de plusieurs savoirs qui, selon l'auteur, sont les suivantes : le savoir scolaire, acquis par les études; le savoir pratique basé sur l'expérience; et les croyances, valeurs et théories personnelles propres à chaque personne.

Ainsi, la compétence affecte et est affectée, elle est formée et elle est formatrice, elle est l'expressivité de l'être dans la mesure où elle agit et, en agissant, elle s'adapte et se transforme.

En reprenant le double sens étymologique du terme présenté précédemment, il est possible de dire que la compétence est liée à la recherche d'une harmonie, d'un équilibre et, en même temps, d'une rupture de cette harmonie et de cet équilibre. *Competentia* et *competere* seraient deux faces complémentaires de l'enseignant qui est en quête d'équilibre et qui, dans une recherche de perfection, se dépasse en créant



chaque fois une nouvelle recherche, et ainsi de suite. Voilà donc le caractère dynamique de la compétence que le mythe de Sisyphe<sup>14</sup> permet d'illustrer. En effet, appliqué à l'enseignant, c'est le signe de son parcours vers une éternelle reconstruction, un apprentissage constant, une manière de revoir continuellement ses pratiques, une appropriation continue et responsable du monde qui l'entoure, où il doit faire face aux demandes et aux défis de sa vie professionnelle.

Si la compétence peut être comprise comme étant dynamique, car elle est toujours en mouvement afin de s'adapter continuellement aux multiples situations, elle peut être définie comme la mobilisation des divers savoirs en contexte. C'est dans ce sens que selon Bissonnette et Richard (2001), la compétence réfère à un ensemble complexe de savoirs et de ressources toujours mobilisés. Cet ensemble de savoirs et de ressources est constitué des connaissances, des habiletés et des capacités qui sont intégrées et accessibles à l'enseignant au moment où il vit des situations qui demandent de les mobiliser.

Il est important ici de rappeler la distinction que Le Boterf (1994) établit entre ressources et compétence. Pour lui,

La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir mobiliser». Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) (p. 16).

Ainsi, dans le cadre de notre étude, la compétence est comprise comme des savoirs en conjonction, des ressources disponibles qui s'actualisent dans l'action face à des situations concrètes. À partir d'une telle clarification de la notion de compétence, il est possible de préciser davantage la question des savoirs constitutifs de la

---

<sup>14</sup> Dans la mythologie grecque, Sisyphe a été condamné par les dieux à rouler éternellement jusqu'au sommet d'une montagne un rocher qui en retombait aussitôt.

compétence. Toutefois, il ne sera pas fait référence à un type de savoir quelconque mais plutôt aux savoirs professionnels.

#### **2.5.4 Les savoirs professionnels**

Tel que déjà mentionné, il est difficile d'appréhender la notion de « savoir », car on se retrouve devant une panoplie de termes, ce qui exige d'abord de préciser à quelle sorte de savoir on se réfère. Peut-être est-ce pour cela que lorsque Tardif (2002) se demande quels sont les savoirs enseignants et professionnels, il émet lui-même plusieurs pistes de réflexion. S'agit-il de savoirs savants, sociaux, appliqués, stratégiques, scientifiques?

Dans le cadre de la présente recherche, c'est le savoir professionnel qui est vu comme fondamental pour comprendre les ajustements des routines. Parmi les différentes façons d'aborder ce sujet, il peut être utile d'en considérer quelques-unes qui permettront ensuite de préciser la compréhension de cette notion dans le présent travail.

Dans divers domaines de la connaissance (sociologie, ergonomie, psychologie, éducation), plusieurs sens ont été attribués au savoir professionnel. Une des raisons probables de cette diversité provient de ce que Bourdoncle (1994) dénomme « perspective ». À chaque perspective correspond une conception particulière des savoirs professionnels. Ainsi, cet auteur identifie trois perspectives distinctes : la perspective fonctionnaliste, centrée sur les savoirs scientifiques; la perspective interactionniste, qui valorise le savoir d'expérience; et finalement, la perspective critique et « conflictualiste », qui comprend aussi les savoirs éthiques.



À son tour, Martineau (1997) identifie cinq types de savoirs qui font partie des tâches professionnelles des enseignants. D'abord, le savoir selon la tradition pédagogique sert de matrice pour guider les actions, les jugements et les attitudes des enseignants. Ensuite, les savoirs scientifiques (sciences de l'éducation) correspondent à la production des chercheurs et penseurs dans diverses disciplines. Après, le savoir curriculaire correspond au mode d'organisation des connaissances en tant que corpus inséré dans les programmes scolaires. Le savoir d'action pédagogique, quant à lui, correspond à la didactique et se traduit par l'action de l'enseignant. Enfin, Martineau dégage également le savoir d'expérience qui est mobilisé dans la pratique et acquis dans l'action.

De façon un peu similaire, Gauthier (1997) identifie cinq grands types de savoirs : les savoirs curriculaires (liés aux objectifs, habiletés ou attitudes à développer); les savoirs disciplinaires (les contenus présents dans chaque matière); les savoirs en tant que connaissances professionnelles (la connaissance du système scolaire, les connaissances sur la psychologie de l'apprenant, les connaissances didactiques, les connaissances en gestion de la classe, entre autres); le savoir d'expérience (expériences de vie passées et actuelles qui nourrissent l'activité professionnelle); et le savoir culturel (qui correspond à la culture générale et qui ancre l'enseignant comme professionnel situé dans un présent et dans un monde).

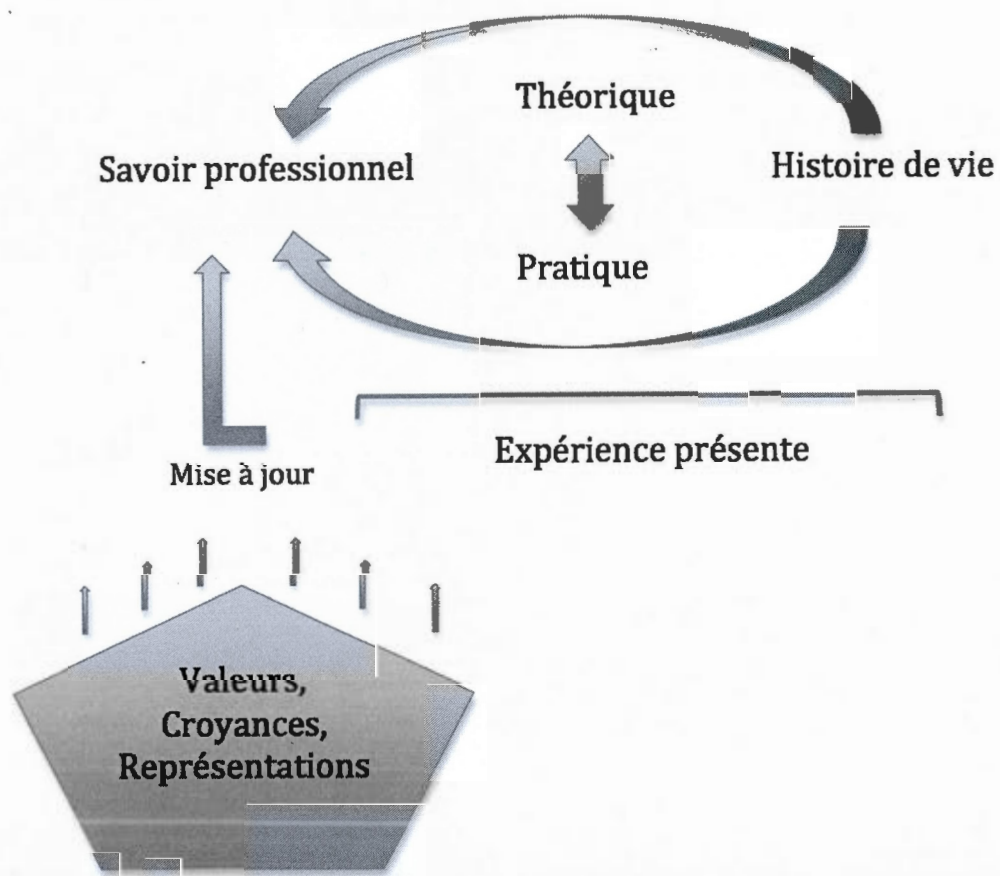
D'une manière plus synthétique, Altet (1996) conçoit deux pôles de connaissances pour les enseignants : les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les premiers comportent le savoir à enseigner, qui a trait à la discipline, au contenu et à l'organisation des programmes; et le savoir pour enseigner qui inclut les connaissances sur la psychologie de l'apprentissage, l'évaluation, la gestion de classe, les modèles d'enseignement, etc. Le savoir pratique, quant à lui, provient des expériences sur le terrain.

En abordant la question des savoirs professionnels de façon différente, Beillerot (1996), au lieu de classifier les savoirs, préfère dégager leurs caractéristiques. Ainsi, il observe que le savoir est proche du savoir-faire parce qu'il n'existe réellement que par l'action. En effet, les savoir-faire sont toujours l'objet du discours ou de discussions et se déploient dans une réalité sociale et culturelle. Les pratiques sociales des savoirs s'exercent toujours en interaction, voire collectivement.

Portelance (2000) tente aussi de saisir les caractéristiques générales des savoirs professionnels. L'auteure affirme que les savoirs ont des caractéristiques dynamiques et changeantes. Ils ont aussi des caractéristiques particulières parce qu'ils sont liés à la personnalité des enseignants et sont spécifiques à chaque situation vécue.

Ainsi, malgré les divergences terminologiques et les nombreuses typologies, certains éléments semblent consensuels parmi les écrits. En effet, il est à retenir que les savoirs théoriques s'imbriquent dans les savoirs pratiques, que l'histoire de vie de l'enseignant joue un rôle fondamental par rapport à ses savoirs professionnels et que l'expérience représente un terrain fertile qui facilite une mise à jour des savoirs des enseignants. De plus, les savoirs professionnels sont imprégnés de valeurs sociales, de croyances, de représentations et de théories personnelles, comme le dit Piot (2008). La figure 02 constitue une synthèse de cette compréhension des savoirs professionnels.

Figure 02 - Une compréhension des savoirs professionnels



Cette conception des savoirs professionnels permet de les considérer comme étant des ressources multiples, actualisées, en conjonction, qui caractérisent l'expérience de mobilisation des compétences.

### **2.5.5 La mobilisation des compétences**

Maintenant, il faut préciser comment les compétences, comprises comme conjonction des savoirs, se mobilisent. Il peut être utile de rappeler que les savoirs se rencontrent dans l'action (les connaissances disciplinaires, les contenus curriculaires, les expériences vécues par les enseignants...).

La mobilisation des compétences selon Perrenoud (1997b) et Bocchese (2006) se concrétise au fur et à mesure que le sujet vit une situation qu'il interprète comme un défi, intéressant certes mais aussi invitant, de sorte que :

Elle (la compétence) ne se forme pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux, mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient (Perrenoud, 1997a, p. 41).

Tout en étant en accord avec la position de Paquay, Perrenoud, Altet et Charlier (1998) à savoir que la compétence englobe aussi la mobilisation de schèmes d'actions (dans le sens de Piaget) et d'habitus (dans le sens de Bourdieu), il est possible de la concevoir comme une conjonction de savoirs (professionnels), et l'intérêt vise justement à décrire et à analyser ces savoirs.

Ainsi la compétence consisterait dans la capacité de mobiliser plusieurs ressources pour faire face aux situations vécues. En effet, la compétence ne se réduit pas aux savoirs mobilisés, mais comprend la capacité de déclencher, d'intégrer et d'orchestrer les ressources. Elle tire alors son sens selon le contexte (Perrenoud, 2000).

### **2.6 La mobilisation des compétences et l'ajustement des routines**

L'ensemble des discussions présentées antérieurement concernant la routine, surtout en relation avec la pratique éducative dans le quotidien de la classe et tout

particulièrement dans le cas de l'éducation enfantine, permet de mettre en évidence les aspects intentionnels, formatifs et structurants qui la caractérisent.

L'une des caractéristiques de la routine, par rapport à la norme par exemple, est liée à son côté intentionnel. La routine a une intention, un propos nécessaire et souhaitable pour la pratique éducative. Une autre caractéristique est que la routine est construite à partir d'une relation complexe vécue tout au long des activités et des pratiques des enseignants (Lacourse, 2004). Finalement, comme l'a montré Freire (1998), ce qui importe dans la pratique éducative, c'est une routine structurante, capable d'organiser et de donner un sens à la pratique éducative tout en préservant l'élément de réflexivité et de flexibilité.

La perception de ces aspects concernant la routine permet d'aller au-delà de la discussion dichotomique qui varie entre l'idée de routine considérée comme quelque chose de bon et de désirable, d'une part et d'autre part, comme quelque chose de mauvais et que l'on veut éviter. Indépendamment d'un possible dualisme, l'être humain, comme le fait d'ailleurs remarquer Perrenoud (2001b), a autant besoin que les choses se maintiennent que de les voir changer. Le sens de la routine ne ferait donc pas partie de sa nature bonne ou mauvaise. Sa pertinence se trouverait dans la manière qu'aurait l'enseignant de se l'approprier. Par exemple, si l'enseignant la considérait comme quelque chose de mécanique, comme l'affirme Freire (1998), la routine perdrait sa pertinence pédagogique, mais si l'enseignant maintenait son intention pédagogique et sa flexibilité, il en garantirait le sens pédagogique.

La routine n'aurait donc pas de « nature en soi » et ce qui compte surtout, ce sont les ajustements de routines à la suite d'imprévus qui surgissent en classe. C'est la raison pour laquelle il est important de connaître les savoirs professionnels déployés par les enseignants au fur et à mesure qu'ils effectuent des ajustements à leurs routines pour faire face aux imprévus.



Or, lorsqu'il est question des compétences, il est nécessaire de prendre en considération autant la réflexivité que la flexibilité qui s'entrelacent pour faire surgir des moyens qui représentent la capacité de mettre en œuvre et de mettre à jour des savoirs (Perrenoud, 2001a). Perrenoud (2001a) fait le lien avec les schémas de pensée considérés comme des structures d'actions que l'on peut toujours ajuster lorsqu'il y a un déséquilibre selon la tradition de Piaget. Ces schémas se rapportent, par exemple, aux schémas de raisonnement, d'interprétation, d'élaboration d'hypothèses, d'évaluation, d'anticipation et de décision. Ainsi, ces schémas permettent d'identifier les savoirs pertinents, de les sélectionner, de faire des combinaisons entre eux, de les interpréter, de les dépasser et de les différencier pour affronter une situation particulière (Perrenoud, 2001a).

Les déséquilibres en question se rapporteraient aux imprévus qui ont lieu dans la classe et qui exigent que l'enseignant ajuste les routines pour retrouver l'équilibre afin de répondre à ses objectifs pédagogiques. Les compétences, comprises comme la mise en œuvre de moyens et la mise à jour de savoirs, seraient donc responsables de l'ajustement ou non des routines en situations d'imprévus. La conjonction de ces savoirs et ressources interpelle autant la réflexivité que la flexibilité de l'enseignant. Ce lien entre le réflexif et la flexibilité permet de comprendre qu'il y a des niveaux d'expérience préréflexifs qui agissent entre eux au moment de l'action et qui ne se réduisent pas à des savoirs érudits. A ce propos, Perrenoud (2001b) avance l'argument suivant :

Lorsqu'ils sont strictement « scientifiques », ou simplement critiques, méthodiques, les savoirs érudits s'établissent sur une forme d'expérience, même si elle est distante de la vie quotidienne, si elle est produite en laboratoire ou filtrée par des méthodes d'observation et de recherche. Ces différences ne nous permettent pas d'oublier que la méthode scientifique est justement la plus ambitieuse tentative, dans l'histoire humaine, d'établir le lien entre les connaissances et l'expérience en prenant en considération la réalité. Dans ce sens, les savoirs scientifiques sont, plus que n'importe quel autre, des savoirs provenant de l'expérience plus que de la spéculation ou d'un jeu d'esprit (p. 150).



En outre, si l'on comprend l'expérience comme l'un des fondements des savoirs et comme la source de leur mise à jour, de leur renouveau, il est possible de dire avec Zarifian (2001) que la compétence consiste à « prendre une initiative » (p. 68) et à « assumer une responsabilité » (p. 68) face à des situations professionnelles auxquelles l'individu est confronté. Et ceci ne sera jamais complètement prescrit. Il y aura toujours des éléments d'auto-mobilisation et d'autonomie sans compter l'engagement de l'individu envers son travail. La compétence serait donc une compréhension pratique de situations basées sur des connaissances acquises, se transformant et s'ajustant au fur et à mesure de la diversité des situations.

Ainsi, la compétence, étant une capacité à agir et à être capable d'agir, n'implique pas une division entre l'expérience et la réflexion. Toutes deux agiraient ensemble au fur et à mesure qu'elles permettraient d'identifier des obstacles qui doivent être surmontés et des problèmes qui doivent être résolus. Ainsi, certains auteurs (Marchesi, 2008; Tardif, 2002) font référence à cette capacité d'agir qui rassemble expérience et réflexion à partir de stratégies, de l'évaluation des options, de la planification, du contrôle des émotions et des enseignements tirés des situations vécues.

Finalement, on peut affirmer que la compétence se cristallise dans l'articulation des savoirs, ce qui implique réflexion et expérience ainsi que la mise à jour de tous les savoirs en conjonction afin de « faire face au réel, pour gérer des situations qui combinent urgence et incertitude » (Piot, 2008, p. 9).

## **CHAPITRE III**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

## CHAPITRE III

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE

*Pour moi, la question primordiale est celle de la méthode,  
la seule vraie....*

Vygotsky

**3. MÉTHODOLOGIE**

Dans les chapitres précédents, la problématique de la recherche a été présentée comme ancrée dans la vie quotidienne de la classe, celle de l'éducation enfantine au Brésil. Elle a privilégié un regard sur les routines qui s'établissent dans la pratique éducative, tout particulièrement lors des imprévus qui se présentent dans la classe et déstabilisent ces routines. Ce déséquilibre exige des ajustements qui mobilisent certaines compétences chez les enseignantes de l'éducation enfantine, ce qui mérite d'être identifié et analysé. En guise de rappel des chapitres 1 et 2, il est important de mentionner que les aspects privilégiés en tant qu'étude et discussion portaient sur la vie scolaire quotidienne, tout particulièrement sur la pratique éducative, en soulignant la routine dans le cadre de cette pratique. L'accent a été mis sur la discussion de la routine et de ses ajustements face à des imprévus. À partir de là, les compétences qui pourraient être mobilisées lors des ajustements de routine ont été envisagées.

Toute recherche en accord avec ses assises théoriques et en rapport à l'objet qu'elle veut analyser devrait adopter les outils et les instruments les plus susceptibles de lui assurer rigueur et validité pour l'atteinte de ses objectifs.

Ainsi, les présupposés sur la vie quotidienne de la classe et sur la construction de sens, ainsi que la volonté d'approfondir la signification que les enseignantes attribuent à leurs comportements situent la présente recherche dans un paradigme compréhensif et dans une démarche qualitative.

Le présent chapitre est consacré à la démarche méthodologique. Dans les sections suivantes, seront abordés tour à tour les éléments méthodologiques utilisés dans les études préoccupées par les ajustements des routines, la perspective privilégiée dans la présente recherche, le devis méthodologique, puis la démarche d'analyse préconisée. Dans ce chapitre donc, la démarche méthodologique est présentée, en expliquant la logique établie pour tenir compte des interrelations des individus, des contextes des écoles et des aspects subjectifs des enseignantes impliquées dans cette recherche.

### **3.1 Les perspectives méthodologiques préconisées dans les études concernant l'ajustement des routines au préscolaire**

Une recherche qui a comme propos d'étudier la question de l'ajustement des routines pédagogiques et des compétences mobilisées exige, en général, qu'elle soit menée en centrant son attention sur les pratiques au quotidien et sur les savoirs mis en jeu ainsi que sur les relations sous-jacentes.

Le relevé des études dont l'objet de préoccupation est la routine permet de présenter d'une manière générale quatre recherches qui ont été menées et qui apparaissent pertinentes. Il s'agit de la recherche doctorale de Lacourse (2004) concernant la

construction de la routine chez des enseignants; la recherche de maîtrise de Batista (1998) concernant la routine dans les garderies; l'étude de Jean (2004) à propos des visites de supervision; et la thèse d'Andrade (2007) qui traite de la routine du point de vue des enseignantes, des enfants et de leurs familles.

Lacourse (2004), préoccupée par la formation des enseignants du secondaire, s'intéresse à l'étude de la construction des routines et propose une recherche exploratoire afin de pouvoir décrire et comprendre la construction des routines en elles-mêmes en tant que savoir-faire et en tant que savoirs procéduraux. L'auteure se sert de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) pour pouvoir appréhender les actions vécues par les enseignants. Cette recherche débouche sur une typologie des routines qui se constituent à partir des savoirs des enseignants.

Pour sa part, Batista (1998) étudie la distance existant entre les routines proposées dans les projets pédagogiques et les routines vécues dans une garderie. Ses objectifs consistaient à identifier comment se passaient les routines vécues par les enseignantes et les enfants dans la garderie. Batista a utilisé des enregistrements (vidéo), des entretiens et des observations avec l'objectif d'examiner la dynamique qui s'établit dans la relation des enfants avec des adultes, et ce, dans une visée exploratoire. Elle conclut que la routine est encore vue comme quelque chose qui sert à occuper le temps des enfants, n'ayant ni objectif ni intention pédagogique. Dans ce cas, les routines qui n'ont pas d'intentions peuvent être interprétées comme ce que Freire (1998) appelle routine mécanique.

Même si le travail de Jean (2004) ne traite pas directement de la question de la routine, il peut être considéré comme important, vu qu'il se penche sur le lien enchevêtré qui existe entre les imprévus, les prises de décision et le concept d'*habitus* dans les analyses des pratiques des enseignants. Cette étude permet de faire un rapprochement avec la préoccupation de la présente recherche, étant donné que Jean



essaie de comprendre le lien existant entre les imprévus et les prises de décisions des enseignants. Pour cela, le chercheur utilise des questionnaires et des registres d'images sur vidéos. Tout en reconnaissant l'importance de l'utilisation de ces instruments et de la cohérence dans la recherche, il est permis de croire que l'étude du lien entre la prise de décision et l'habitus requiert des ressources susceptibles de dégager le vécu des acteurs, comme c'est le cas avec l'entretien d'explicitation.

Andrade (2007), quant à elle, dans sa thèse intitulée *La routine à l'école maternelle dans l'optique des enseignants, des enfants et de leur famille*, a révélé que la rigidité de la routine éducative, également marquée par l'oisiveté, n'est pas un facteur qui garantit les droits fondamentaux des enfants et que la perception que l'on a de l'enfance influence la routine en elle-même en tant que pratique pédagogique. Malgré l'importance de ses résultats, il semble que la chercheuse décrive la routine de type mécanique (Freire, 1998) sans ouvrir sur d'autres façons de concevoir la question de la routine. Pour ce faire, elle est partie d'une perspective ethnographique et elle a utilisé des observations, des entretiens, des questionnaires et des analyses de documents. La chercheuse s'est aussi servie d'enregistrements d'images en situations réelles, dans la classe, en essayant de récupérer, par des analyses postérieures plus approfondies, des images représentatives de situations, de vécus et de réactions des sujets qui interagissent au cours de la journée en maternelle.

D'ores et déjà, ces travaux, commentés ici brièvement, sont inspirants et ils démontrent une cohérence entre l'intention de la recherche et les parcours choisis. Ces recherches se situent au niveau d'un paradigme qualitatif et elles cherchent à mettre en valeur le quotidien scolaire et l'enjeu des actions. Elles prennent aussi pour assise que les actions des enseignants sont sous-tendues par certains savoirs, certaines compétences ainsi qu'une certaine réflexivité qui orientent leurs pratiques.

### 3.2 La pertinence des études concernant les savoirs et les compétences

Il est intéressant, sans toutefois prétendre faire une recension exhaustive des études concernant les savoirs et les compétences, de présenter maintenant certaines études pertinentes par rapport à l'objet d'étude. Deux études sur les compétences attirent particulièrement l'attention, celle de Bissonnette et Richard (2001) et celle de Piot (2008). À propos des savoirs, les études de Martineau (1997) et d'Altet (1994) sont présentées.

Contrairement à ce qui a été fait dans la section antérieure, le but ici est de situer, à partir de ces études, l'importance des savoirs et des compétences pour mieux comprendre la question de la pratique des enseignants.

L'étude de Bissonnette et Richard (2001) s'intéresse à la question de savoir comment la compétence se développe. Les auteurs étudient cette question à partir des gestes pédagogiques que les enseignants posent en salle de classe. En conclusion, l'étude montre que les actes pédagogiques impliquent, en général, une prise de conscience des objectifs et des gestes de la part des enseignants. Cette étude est intéressante, car elle permet d'inférer que l'identification des compétences se fait lors de la prise de conscience au moment des actions.

Dans un article intitulé *La construction des compétences pour enseigner*, Piot (2008) présente une étude où il démontre que trois ressources sont mobilisées et conjuguées pour construire les compétences pour enseigner : des savoirs pratiques acquis par l'expérience, des savoirs scolaires provenant de la formation, et les valeurs, les croyances et les théories personnelles. Ce travail se révèle important pour les objectifs de la présente recherche, parce qu'il établit un lien entre la compétence et les savoirs et aussi parce qu'il problématise l'hétérogénéité des savoirs.

Pour sa part, le travail de Martineau (1997) met accent sur l'importance de la personnalité des enseignants, mais sans oublier la carrière professionnelle et la pratique au travail. De façon semblable, l'étude d'Altet (1994) analyse la question de la diversité des savoirs, mais en privilégiant les savoirs d'expérience. En plus, l'auteure fonde ses études, méthodologiquement, à partir de ce qu'elle appelle la situation pédagogique, qui permet la description de la place et du contexte de mise en marche de celle-ci par l'enseignant dans la classe.

Tenant compte de la diversité des études qui existent sur la question des savoirs et des compétences et qui soulignent entre autres la polysémie des termes, on peut retenir qu'une recherche intéressée par la mobilisation des compétences et les savoirs professionnels pour l'ajustement des routines demande une approche méthodologique qui prend en compte les situations pédagogiques et les expériences vécues pour bien ancrer les ajustements des routines face aux imprévus.

### **3.3 La perspective privilégiée dans cette étude**

Si l'on part du principe que les objectifs de cette étude font référence aux ajustements des routines et aux compétences mobilisées afin de comprendre ce qui se passe au moment où des situations inattendues se présentent, le quotidien de la classe est le site privilégié d'observation. Ainsi, pour Macedo (2000), le suivi systématique et participatif permettrait de rassembler les conditions voulues pour faire apparaître de manière plus accessible les oppositions, les paradoxes, les ambiguïtés, les conflits et les défis vécus dans le contexte de la classe maternelle.

Le contexte de l'étude est donc le quotidien de la classe et son objet, les routines telles que vécues par les enseignantes impliquées dans cette étude.

Considérer le quotidien de la classe en tant qu'espace demande des positions méthodologiques spécifiques pour comprendre les vécus de cette réalité (André, 1995). La démarche méthodologique adoptée ici est de nature clairement compréhensive, tant en ce qui concerne les instruments de collecte des données qu'en ce qui concerne la perspective d'analyse.

En accord avec ce paradigme, la production des connaissances apparaît comme un processus dynamique et interactif entre le chercheur et les participants (Laville et Dionne, 1999). Dans ce sens, la recherche sur les ajustements des routines, partant de l'observation du quotidien de la classe, exige du chercheur une perspective susceptible de mettre en valeur l'intersubjectivité des acteurs concernés.

Ainsi, dans le paradigme compréhensif et interprétatif, la connaissance est comprise comme un processus de co-construction (Anadón, 2006; Savoie-Zajc, 2000). Ce paradigme n'est possible que parce que les sujets sont impliqués dans le processus de production de sens, d'où la mise en valeur de l'intersubjectivité. Le chercheur et les participants sont donc perçus comme des producteurs de sens, c'est-à-dire des partenaires et des co-constructeurs de la connaissance.

Si l'on considère que la méthodologie doit être cohérente avec le paradigme choisi, il faut que la méthodologie sélectionnée permette de prendre en compte l'expérience elle-même ainsi que le dire et l'action des enseignantes.

En ce qui concerne les stratégies utilisées lors de la collecte de données, l'observation directe et « interactive » a été retenue, car elle permet d'observer l'intérieur de la classe, ses pratiques et ses routines. Ce type d'observation se caractérise par une présence prolongée sur le terrain favorisant l'interaction entre chercheur et participants.

Le carnet de bord a également été utilisé. En effet, chaque enseignante impliquée dans cette recherche disposait d'un cahier où elle a pu enregistrer ses observations sur les routines, les imprévus et les ajustements. Les enseignantes ont été invitées à enregistrer leur plan de cours en mettant l'accent sur les routines, sur les imprévus qui ont eu lieu et sur les actions qu'elles ont posées pour y réagir.

Ces observations ont été complétées par des entretiens semi-structurés du type entretiens d'explicitation, présentés dans les lignes qui suivent. Pour ces derniers en particulier, Vermersch (1994) affirme qu'ils permettent une reprise du moment vécu de l'action, aidant ainsi à comprendre une expérience passée.

### **3.4 Les procédures**

Le présent projet a choisi de considérer dans un premier moment le quotidien de la classe comme espace privilégié de la recherche, en s'intéressant aux activités routinières et aux ajustements de ces activités effectués par les enseignantes face aux imprévus. Dans un deuxième temps, le projet cherche à connaître les compétences mobilisées par les enseignantes afin d'ajuster les routines.

Avant d'exposer les instruments de collecte et d'analyse des données, les aspects concernant l'échantillonnage sont exposés.

### **3.5 L'échantillonnage**

Tel que déjà mentionné lors de la présentation de la problématique, la région choisie pour mener la recherche est la région semi-aride brésilienne, région considérée parmi les plus pauvres du pays, dans laquelle deux villes ont été tout particulièrement choisies : Juazeiro (dans l'état de Bahia) et Petrolina (dans l'état de Pernambuco) qui



sont des villes voisines situées au bord du fleuve São Francisco. Actuellement, la région vit une période de développement économique important en raison de l'agro-industrie. Ce scénario crée une situation souvent contradictoire en termes de production et de distribution des richesses, ce qui amène des problèmes socioéconomiques et des carences sociales.

### **3.5.1 Les types d'écoles et leurs enseignantes**

La recherche s'est déroulée dans quatre écoles : une école du type grande école privée (GEP); une du type petite école privée (PEP); et deux autres du type public-municipal (EPM). Elle a impliqué neuf enseignantes de maternelle auprès d'enfants âgés de 3 à 6 ans.

Ces quatre écoles ont été classées à partir de leur statut dans le système scolaire brésilien (école privée et école publique municipale) et de leur taille: 1) école privée de taille importante / grande école privée – GEP - (une école et trois enseignantes impliquées); 2) petite école privée - PEP - (une école et trois enseignantes impliquées); 3) deux écoles publiques municipales – EPM - (impliquant trois enseignantes pour les deux unités scolaires). En effet, trois enseignantes<sup>15</sup> de chaque type d'école ont accepté de participer à la recherche. Ci-dessous, de manière synthétique, quelques-unes des caractéristiques des écoles et des enseignantes sont présentées.

#### **3.5.1.1 Grande école privée (GEP) et ses enseignantes**

---

<sup>15</sup> Le féminin est utilisé, car toutes les personnes participant à cette recherche sont des femmes.

Cette grande école privée accueille plus de 500 élèves, en section maternelle, avec deux périodes d'activité : matinée et après-midi (quatre heures pour chaque période). Du point de vue de la structure physique, l'espace est adapté aux enfants, autant pour les lieux communs que pour les salles de classe.

Généralement, la direction de l'école ne sélectionne que des enseignantes ayant une formation spécialisée et les stimule à s'engager dans des activités de formation continue. C'est une école confessionnelle (catholique) qui reçoit surtout des enfants originaires des classes sociales moyenne et aisée de la région.

Les trois enseignantes de cette école collaborant à la recherche seront par la suite désignées comme enseignantes 1 GEP, 2 GEP et 3 GEP. En termes de formation professionnelle, cette école se démarque des autres justement parce qu'elle sélectionne les enseignantes les plus qualifiées et qu'elle valorise beaucoup la formation continue. Ces enseignantes ont une expérience qui varie entre cinq et six ans auprès de jeunes enfants. Les trois enseignantes 1, 2 et 3 GEP ont une formation de deuxième cycle (certificat de spécialisation) en pédagogie.

#### 3.5.1.2 Petite école privée (PEP) et ses enseignantes

Il s'agit d'une école très typique de la région semi-aride du Nord-Est brésilien. Elle accueille les enfants des familles du quartier où est située l'école. En réalité, elle est située dans une maison privée qui a été réaménagée pour servir d'école maternelle. Ce fait explique que sa structure physique n'est pas adaptée en termes d'espace, de mobilier et d'équipement, ce qui rend difficiles les diverses activités des enfants. Par ailleurs, outre le fait que cette école ne sélectionne pas de personnel ayant une formation spécialisée et ne présente pas une structure adaptée au travail auprès de jeunes enfants, la direction tend à exiger beaucoup en termes d'efficacité et de productivité de la part de ses enseignantes.

Les trois enseignantes de cette école participant à la recherche (1, 2 et 3 PEP) possèdent des formations et des expériences très variées. L'enseignante 1 PEP a seulement un diplôme d'enseignement décerné par l'école normale (au Brésil, niveau secondaire de l'enseignement général) et elle compte neuf années d'expérience de travail en maternelle. L'enseignante 2 PEP détient le même niveau de formation et compte huit années de travail auprès d'enfants. Quant à l'enseignante 3 PEP, elle dispose d'un certificat en pédagogie, mais elle a seulement deux années d'expérience en éducation infantine (maternelle et garderie).

### 3.5.1.3 Écoles publiques municipales (EPM) et leurs enseignantes

Les deux écoles désignées comme écoles publiques municipales (EPM) impliquées dans la recherche présentent de nombreux aspects communs, de sorte qu'elles seront présentées sans établir de distinctions entre elles. Ces deux écoles reçoivent toutes les deux une moyenne de 300 enfants et, même si elles sont considérées comme modèles selon les standards des écoles publiques municipales de la région, elles présentent des carences en termes d'équipement et de matériel.

Les enseignantes de ces deux écoles (et, de manière générale, des autres écoles publiques municipales) travaillent durant les deux périodes de la journée scolaire (matin et après-midi), pour des salaires réduits, en comparaison avec ce que gagnent les enseignantes des grandes écoles privées. Leurs élèves sont originaires des groupes sociaux les plus défavorisés du Brésil, avec toutes les difficultés scolaires, personnelles et socioéconomiques qui les caractérisent. Les trois enseignantes de ces deux écoles participant à la recherche seront dénommées enseignantes 1, 2 et 3 EPM. Leurs niveaux de formation et d'expérience sont très différents. L'enseignante 1 EPM détient un certificat en pédagogie (diplôme de deuxième cycle) et possède huit années

d'expérience en école maternelle. L'enseignante 2 EPM a le même niveau de formation et neuf années d'expérience auprès d'enfants. Quant à l'enseignante 3 EPM, elle a un diplôme d'école normale et elle dispose de 13 années d'expérience professionnelle. Il est intéressant de souligner que ces enseignantes possèdent une expérience professionnelle plus longue que celle des enseignantes qui appartiennent aux autres types d'écoles, même si leur niveau de formation ne se différencie pas de celui des collègues des écoles privées.

Dans chaque école, des enseignantes ont été invitées à participer, sur une base volontaire, à l'étude. Ainsi, neuf enseignantes se sont impliquées. Dans les tableaux suivants, nous présentons pour chaque école certains éléments qui les caractérisent tels que les années d'expérience et la formation des enseignantes :

Tableau 5 - École privée (grande école - GEP)  
Années d'expérience et formation des enseignantes

	<b>Formation</b>	<b>Années d'expérience</b>
Enseignante 01GEP	Baccalauréat et certificat en éducation enfantine	5 ans
Enseignante 02GEP	Baccalauréat et certificat en éducation enfantine	6 ans
Enseignante 03GEP	Baccalauréat et certificat en éducation enfantine	6 ans

Tableau 6 - École privée (petite école - PEP)  
Années d'expérience et formation des enseignantes

	<b>Formation</b>	<b>Années d'expérience</b>
Enseignante 01PEP	Sans baccalauréat. Diplôme de secondaire	9 ans
Enseignante 02PEP	Sans baccalauréat. Diplôme de	8 ans



	secondaire	
Enseignante 03PEP	Baccalauréat	2 ans

Tableau 7 - École publique municipale (EPM)  
Années d'expérience et formation des enseignantes

	Formation	Années d'expérience
Enseignante 01EPM	Baccalauréat	8 ans
Enseignante 02EPM	Baccalauréat	9 ans
Enseignante 03EPM	Sans baccalauréat. Diplôme de secondaire	13 ans

### 3.5.2 Les variations entre les sites de la recherche

Tel que mentionné précédemment, le champ privilégié de l'étude est le quotidien de la classe. En effet, il semble que cet espace permet de mettre en évidence les routines vécues par les enseignantes et tout spécialement les demandes, les conflits et les défis auxquels elles sont confrontées. Comme il a déjà été souligné dans le premier chapitre, l'éducation enfantine dans la région où cette recherche se déroule vit une série de défis importants.

Les trois types d'écoles choisies sont très différents et cette variété permet de penser que la recherche fera ressortir des réponses diversifiées, des compréhensions différenciées du phénomène de l'ajustement des routines face à des imprévus.

Ces différences font référence, par exemple, à la structure physique des bâtiments, au mobilier scolaire, à la formation des enseignantes et même à l'appartenance sociale des élèves.

En effet, chacune de ces écoles possède des caractéristiques particulières en ce qui concerne les services, la qualité de l'infrastructure et les niveaux de formation des



enseignantes. Même si cette recherche n'a pas l'intention de comparer des résultats, la variation entre les sites de la recherche permet de mieux comprendre certains phénomènes étudiés. Ces variations peuvent produire des résultats différents et enrichir le regard sur l'objet investigué et la compréhension de celui-ci.

D'une manière générale, les enseignantes qui prennent part à la recherche représentent le contexte de l'éducation infantine, marqué par des contrastes, caractéristique de la réalité de la région semi-aride brésilienne. Ainsi, malgré les différences qui existent dans chaque école et dans la spécificité de chaque enseignante, on peut supposer qu'elles ont toutes des points communs mais aussi des différences dans leur manière d'enseigner, de faire face à la routine et aux imprévus.

Encore une fois, la proposition n'est pas de faire des comparaisons entre les contextes scolaires différents, mais de les considérer à la lumière de leur diversité. Ainsi, afin de mieux organiser l'information dans chaque contexte spécifique et, par conséquent, de situer l'enseignante dans le quotidien de sa classe, sa routine et ses ajustements, ces contextes seront décrits séparément, au moment de l'analyse.

### **3.6 Les instruments : leur nature**

La recherche a été effectuée à partir des observations sur le terrain, des notes prises sous forme de carnet de bord, des tableaux de type ethnographique, de l'analyse de la planification des activités et des entretiens du type « entretien d'explicitation » (Vermersch, 2004).

### **3.6.1 L'observation**

En ce qui concerne les observations sur le terrain, l'expérience à partir de l'action vécue par les enseignantes a été mise en valeur. Cela a permis de les côtoyer dans leur cadre habituel, pendant qu'elles vivaient leur quotidien en classe. Pour ce faire, il a été important de pouvoir contextualiser les observations dans la production de la connaissance. C'est pourquoi Macedo (2006) explique :

On sait qu'il appartient à l'observation de caractère phénoménologique de se rapprocher le plus possible de la perspective des sujets et de leurs références culturelles, afin d'essayer de comprendre leurs perceptions du monde ou même les signifiés attribués à la réalité ainsi que l'intelligibilité de leurs actions (p. 91).

Les présupposés de l'observation assurent que la science ne produit pas de vérités absolues et que la neutralité, l'objectivité, la validité, la possibilité de généraliser, de prouver ou de réfuter ne sont pas suffisantes pour définir la valeur scientifique de la méthode et c'est pour cela que faire partie du monde social que l'on étudie est un compromis méthodologique et une exigence existentielle.

Les relevés effectués sur le terrain ont été inspirés des travaux ethnographiques et ethnométhodologiques, vu qu'ils privilégient une description dense (Geertz, 1989). En outre, la présence du chercheur inséré dans le processus ainsi que la préoccupation de ne pas considérer le sujet comme un objet sont des éléments qui caractérisent la posture face à l'observation.

### **3.6.2 Le carnet de bord**

Le carnet de bord a été utilisé avec l'objectif de décrire les pratiques quotidiennes et le tableau de type ethnographique a permis de systématiser les informations relatives aux routines, aux imprévus et aux ajustements réalisés par les enseignantes. Tous ces

instruments ont permis les descriptions pour mieux comprendre les pratiques quotidiennes (Macedo, 2006).

### **3.6.3 L'entretien d'explicitation**

Finalement, l'entretien d'explicitation a été l'instrument central dans la collecte des données puisqu'il a permis d'avoir accès à l'expérience vécue par les enseignantes dans leurs activités de routine et d'ajustements aux imprévus. C'est pour cette raison qu'il importe d'approfondir davantage la nature de l'entretien d'explicitation.

Compte tenu de l'objectif de présenter et de détailler la méthodologie de l'entretien d'explicitation (EE) - nom donné à un ensemble de techniques d'entretien qui vise à verbaliser les actions vécues par un ou plusieurs interviewés - quelques fondements systématisés par Vermersch (2004) et qui constituent la base sur laquelle ce type d'entretien est développé seront décrits. Ensuite, seront considérées les bases théoriques de l'entretien d'explicitation qui permet, en considérant l'importance de l'action vécue comme source privilégiée d'information, de connaître un domaine particulier de l'expérience d'une personne ou d'une collectivité.

À la fois approche et outil méthodologique, l'EE propose l'actualisation des événements implicites vécus par quelqu'un, de manière à obtenir une description détaillée du développement de l'action vécue, s'approchant le plus possible de la réalité des faits vécus et se basant sur l'évocation de la mémoire de l'interviewé.

Selon Vermersch (2004), l'EE se fonde sur trois concepts de base : les traces, qui sont des indices matériels laissés par l'intervieweur comme des annotations; les observables, qui sont tous les comportements et les gestes réalisés durant l'entretien;

et les verbalisations, entendues comme des données rapportées par l'interviewé à travers le langage articulé verbalement à l'oral et à l'écrit.

Les traces sont les indices matériels plus ou moins permanents engendrés par l'activité (l'entretien lui-même) qui est en train de se réaliser. Par exemple, les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales laissées sur papier prennent la forme d'informations partielles produites dans le cadre de l'activité et constituent des traces à travers lesquels on peut inférer l'action passée pour élargir l'analyse de l'objet en question.

Les observables se réfèrent aux éléments des activités matérielles ou mentales transitoires qui arrivent à un moment donné de l'entretien et qui peuvent être récupérés grâce à des enregistrements de sons ou d'images, tels que les mouvements oculaires, l'anxiété et tous les indices que l'intervieweur peut observer et qui corroborent les réponses fournies par l'interviewé.

Les traces et les observables sont des dimensions importantes pour analyser les pratiques des enseignantes. Constituant une source d'information précieuse, ils contribuent également à la validation des informations recueillies. Dans le cas présent, les traces et les observables ont pris la forme des registres des contenus et de la structure des entretiens, par exemple ce que les enseignantes ont dit et comment elles ont parlé, incluant leurs réactions corporelles ou leurs expressions faciales.

Quant à la verbalisation, elle se compose des informations exprimées par l'interviewé durant l'entretien, informations qui, avec les traces et les observables, fournissent les éléments nécessaires à l'investigation. Toutefois, il est important de signaler que les observables, les traces et la verbalisation ne détiennent aucune valeur par eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a de sens pris isolément. Ils deviennent riches dans leur articulation et selon le contexte dans lequel ils s'enracinent.

Les traces et les observables ont le mérite de révéler l'interaction. Cependant, leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne, des sens qu'on leur accorde. Et cela exige d'être en mesure de valider cette lecture interprétative, c'est-à-dire d'établir la validité du plan théorique sur lequel repose le sens construit (Vermersch, 2004).

Dans ce sens, on s'attend à une prise de conscience du sujet interviewé, on s'attend à ce qu'il s'informe et qu'il aide d'autres personnes à s'informer. L'entretien d'explicitation favorise la prise de conscience, soutient l'appropriation de l'expérience, incite à apprendre et à s'informer par soi-même, tout en fournissant les bases pour la compréhension du fonctionnement métacognitif. En effet, au fur et à mesure que l'enseignant prend conscience de l'expérience vécue, il développe une réflexion quant à ses modes de pensée, à ses instruments intellectuels, bref à son fonctionnement métacognitif.

Ainsi, en plus de permettre à l'intervieweur d'accéder à l'expérience de l'enseignant, les trois dimensions de l'EE font référence à la pédagogie du fonctionnement métacognitif et permettent la prise de conscience de l'interviewé à propos de la façon dont il prend conscience. En effet, ce dernier est amené à explorer et à connaître le « comment est-ce que je sais que je sais ? » et le « comment est-ce que je fais pour apprendre ? » (Maurel, 1997, p.55).

L'entretien d'explicitation vise à connaître en détail le déroulement d'une action, de façon à ce que l'action rapportée soit la plus proche possible de la façon dont elle a été accomplie dans la situation réelle (Vermersch, 2004). Pour cela, la technique doit actualiser l'implicite de manière à obtenir une description détaillée du vécu. On cherche ainsi à canaliser la verbalisation en direction de la dimension vécue et des



modalités de l'action, de manière à stimuler l'interviewé et à créer des conditions qui permettent la verbalisation de l'action et de sa situation de référence.

L'objectif de ces techniques est de chercher des réponses sur les processus intellectuels individuels employés dans la réalisation d'une tâche déterminée. Cet outil peut s'utiliser auprès de populations très variées : élèves, étudiants, stagiaires, adultes, professionnels en formation ou en perfectionnement.

En faisant usage de l'EE pour des finalités didactiques, il est possible de décrire trois niveaux logiques du développement de l'entretien. Au premier niveau, l'interviewé informe seulement sur son agir dans une situation déterminée, sans toutefois parler des détails de cette action. L'interviewé, à ce stade, localise à peine l'action dans le temps et l'espace, se positionnant graduellement. Passant au second niveau, qui est lié à la description de cet agir, l'interviewé entre dans la sphère de l'action vécue, explicitant celle-ci. Pour finir, dans un troisième niveau logique, la pédagogie du fonctionnement métacognitif entre en action, c'est-à-dire que l'individu doit produire un travail cognitif pour développer une conscience sur un savoir-faire particulier et ainsi déployer un savoir sur la façon dont il procède et dont il apprend.

Dans cette perspective, le processus d'explicitation d'une action vécue durant l'entretien rend possible chez l'interviewé la réflexion sur cette action, faisant en sorte que, durant cette prise de conscience, il puisse verbaliser les informations relatives à la façon dont s'est produite une telle connaissance.

L'entretien d'explicitation a, en plus d'être utilisé pour l'étude et le développement du fonctionnement intellectuel dans le cadre de recherches - par exemple en ergonomie, en didactique ou en résolution de problèmes - d'autres usages possibles.

Le groupe de recherche de l'EE (Groupe de Recherche sur l'Explicitation - GREX<sup>16</sup>.) a développé diverses applications pratiques pour cette technique, à savoir l'orientation professionnelle, le recrutement, l'intervention auprès des élèves avec des difficultés d'apprentissage, l'analyse d'erreurs, l'appui ou l'aide pédagogique au perfectionnement ou à l'entraînement (professionnel, sportif, musical) et l'évaluation.

En se basant sur les expériences développées par les chercheurs du groupe, Vermersch et Maurel (1997) affirment que le vécu et son explicitation sont des phénomènes complexes qui recoupent des aspects pluriels. En effet, quand le sujet commence à parler, il peut potentiellement aborder n'importe quelle facette de son vécu. La tâche du chercheur vise donc à focaliser et à découper cette globalité selon ses intérêts, qu'ils soient de nature conceptuelle, émotionnelle ou imaginaire. C'est ce découpage que Vermersch dénomme « domaine de verbalisation ».

Ces domaines de verbalisation peuvent être organisés en trois groupes : descriptif (quand une réalité interne ou externe à l'individu est décrite); conceptuel (quand il y a valorisation du savoir, de la rationalité); et imaginaire (quand les productions sont créées spontanément).

Se basant sur les contributions de Piaget (1974), surtout sur ses recherches réalisées dans les années 70 sur la prise de conscience et sur les relations entre l'exécution et la compréhension d'une tâche donnée, Vermersch et Maurel (1997) reprennent l'idée que la prise de conscience n'est pas automatique, car il s'agit d'une véritable construction.

S'assurer que l'interviewé soit bien positionné dans le domaine de la verbalisation de l'action et qu'il décrit le procédural de l'action telle qu'elle s'est déroulée sont deux

---

<sup>16</sup> Il publie la revue *Expliciter* qui est accessible par le site du GREX : [www.grex-fr.net](http://www.grex-fr.net).

conditions de succès de l'explicitation. Une troisième condition doit être remplie : l'interviewé, dans son expression verbale, devra faire référence à une tâche ou à une situation réelle et spécifique. Dans le cas contraire, on court le risque d'obtenir une verbalisation basée sur le schéma de réalisation de ce genre de tâche (classes de situation) et non pas sur la façon dont l'individu a effectivement exécuté cette tâche (situation spécifique). En outre, pour s'assurer de la réussite de l'explicitation, Vermersch recommande d'éviter les jugements, les commentaires, les généralités ou la description des circonstances, car ils ne contribuent pas aux objectifs de l'entretien.

Dans ce sens, les stratégies nécessaires ont été utilisées pour positionner l'interviewé dans le domaine de la verbalisation, en évitant les dispersions et les digressions communes dans ce genre d'entretien. Pour ce faire, il a été nécessaire de créer une atmosphère qui a permis à l'interviewé de décrire avec le plus de précision possible les étapes de l'action relatée en privilégiant des questions descriptives et non des questions de type « pourquoi », car ces dernières amènent l'expression de jugements, d'évaluations subjectives, d'opinions et de croyances. Ces jugements en général sont négatifs et limitatifs puisqu'ils n'apportent pas d'informations sur le procédural, visée centrale de la pratique de l'EE. En effet, c'est à travers le procédural qu'il est possible de connaître les savoirs pratiques présents dans les actes, le développement des actions élémentaires ainsi que les savoirs déclaratifs et intentionnels.

L'intervieweur doit veiller à rendre possible ce que Vermersch appelle la posture de la « parole incarnée<sup>17</sup> » dans le sens que le sujet, quand il parle de la situation passée, la revit au présent. Cette posture est une des conditions fondamentales pour l'accès aux informations relatives à une expérience vécue déterminée. Dans cette posture, l'interviewé évoque et revit l'expérience qu'il est en train de relater; il est en relation

---

<sup>17</sup> La « parole incarnée » se configure comme une parole que le locuteur articule spontanément, en sentant ce qui est dit.

active avec l'objet dont il parle et il revit son expérience au moment où il parle. Dans ce sens, la parole incarnée permet de penser la verbalisation et l'action en même temps et au même lieu, l'interviewé s'approchant ainsi le plus intimement possible de ce qu'il a effectivement vécu.

Cependant, cette position de parole ne se produit pas spontanément, l'intervieweur devant guider l'entretien de manière active vers la posture de parole incarnée. Pour s'assurer que l'interviewé se trouve dans ces dimensions, Vermersch et Maurel (1997) identifient certains indicateurs, notamment le détournement des yeux et la diminution du débit de parole. Ces phénomènes qui indiquent l'accès aux expériences internes révèlent des recherches mentales d'informations qui vont émerger graduellement dans la mémoire de l'interviewé.

Dans ce sens, il faut que l'intervieweur établisse des connections entre la congruence de tous les indicatifs - verbaux et non verbaux - durant l'entretien, donnant une réelle importance aux indicateurs non verbaux, car ils se réfèrent à une modalité de communication en grande partie non consciente et non intentionnelle, qui a moins de chance d'être distanciée de l'expérience que le contenu verbal.

Après avoir expliqué en détail l'approche et la technique de l'EE, il est possible d'aborder maintenant les étapes de la collecte des données.

### **3.7 Les différentes étapes de collecte des données**

À la suite de l'accord des directrices des écoles, les enseignantes ont été contactées et le projet a été présenté à tout le corps enseignant de chaque école afin de susciter l'intérêt des enseignantes pour qu'elles participent activement à la recherche. Les enseignantes ont volontairement choisi de participer et ont signé un formulaire de

consentement. Quand le chercheur a obtenu toutes les autorisations nécessaires, il est entré dans les classes pour commencer sa phase d'exploration et d'observation.

### **3.7.1 La première étape : les instruments utilisés et les données recueillies**

La première étape de la collecte des données a consisté en l'observation des routines pédagogiques en classe. Les routines ainsi que les imprévus et les actions des enseignantes ont été consignés à l'intérieur d'une grille d'observation. Cette étape a duré trois mois. Chacune des enseignantes concernées a été observée une fois par semaine, temps qui a permis la description de diverses routines en classe et l'apparition d'imprévus variés. Les observations ont eu une durée de trois heures. L'objectif a été d'observer la structuration et la dynamique des routines en classe, plus particulièrement l'organisation du temps et de l'espace. Ces observations ont permis de décrire les routines, les imprévus et les ajustements que ces situations demandaient. Les données des observations ont servi de base pour les entretiens d'explicitation, rendant possible la compréhension des ressources mobilisées par les enseignantes aux moments des ajustements.

Pendant cette même période, les planifications de cours des enseignantes ont été consultées et analysées afin d'appréhender les intentions pédagogiques sous-jacentes aux activités proposées. Les informations présentes dans ces planifications ont été confrontées aux observations faites et ont servi de base pour les analyses.

Afin de systématiser les observations, un tableau inspiré du modèle de registre ethnographique, développé au cours des activités pilotes élaborées pour mieux adapter ces instruments, a été utilisé.



Tableau 8 - Les registres

R O U T I N E	Décrire l'activité routinière de l'enseignante.
---------------------------------	---

I M P R E V U	Décrire l'imprévu. Cette situation est caractérisée par tout ce qui peut perturber ou exiger de l'enseignante une action pour ajuster la routine.
---------------------------------	---

A J U S T E M E N T	L'action (ou le manque d'action) de l'enseignante qui cherche à ajuster la routine à l'imprévu.
--	---

Ces descriptions systématisées ont permis de recouper les phénomènes qui ont été analysés en même temps que les planifications de cours faites par les enseignantes.

Après la période d'observation, chaque enseignante a reçu un carnet de bord où elle a décrit ses routines, les imprévus et les ajustements conséquents. Les commentaires et les notes prises par les enseignantes ont aussi orienté les entrevues.

En plus de ces observations systématisées et plus centrées sur les routines, les imprévus et les actions suivant les imprévus, le quotidien de la classe a été observé. Ceci a également servi de modèle pour le développement des entretiens effectués postérieurement.

Afin de comprendre certaines conditions qui pourraient interférer avec la manière dont les enseignantes traitaient leurs routines, il a été décidé d'adapter un modèle proposé par Grillo (2006) qui traite des aspects personnels, professionnels, institutionnels et contextuels, dimensions qui caractérisent l'enseignant. Ce modèle a été adapté précisément dans le but d'appréhender la réalité spécifique de chaque enseignante au sein de sa classe, en particulier en ce qui concerne les routines et les ajustements.

Les données provenant des observations ainsi que des documents écrits ont été analysées tout d'abord pour servir de base aux entretiens et ensuite pour permettre une compréhension générale de la problématique en question.

C'est la raison pour laquelle les entretiens ont été effectués à partir de l'interprétation des premières informations, ce qui ne veut pas dire qu'un modèle unique de questions et de problèmes à aborder dans les entretiens a été suivi. Au contraire, cela signifie qu'il y a eu une élaboration préliminaire du schéma d'entretien à partir des données provenant des registres et des observations pour faciliter les entretiens.

### **3.7.2 La deuxième étape : les instruments utilisés et les données recueillies**

À la suite de la phase d'observation en classe, de la tenue des registres des enseignantes, de la lecture des planifications de cours et de l'analyse des intentions pédagogiques, phase qui a duré quatre mois, les enseignantes ont été interviewées en

prenant comme base l'EE et en visant l'analyse des compétences présentes dans l'ajustement des routines. À partir de ce moment-là, le contact avec les enseignantes a été individuel, dans un local privé. Ces entretiens se sont étalés sur deux mois. Chaque enseignante a été interviewée plus d'une fois, justement pour explorer certains points, pour un total de vingt entretiens. Il y a eu un intervalle d'une semaine entre deux entretiens.

En général, les grandes lignes de la recherche ont été situées à partir des points suivants : a) l'itinérance professionnelle; b) la prise de conscience de la condition d'enseignante; c) la routine dans la classe; d) les imprévus et les ajustements effectués; e) les raisons et les procédures en lien avec les ajustements. Pour plus de détails au sujet du schéma d'entrevue, il faut se référer à l'appendice A.

Tous les procédés adoptés dans cette recherche respectent les règlements et les principes éthiques relatifs aux recherches faites avec des personnes, au Canada et au Brésil, selon la résolution 196/96 du Conseil National pour la Santé.

### **3.7.3 Modes de Collecte de Données**

Il est utile de rappeler que nous utilisons quatre modes de collecte de données (les planifications d'enseignement, les observations, les carnets de bord et les entretiens d'explicitation). Les planifications d'enseignement, les observations et les carnets de bord ont servi d'assises aux entrevues.

Les outils de collecte de données ont été développés pour atteindre nos trois objectifs de recherche. Pour le premier objectif qui avait pour but de décrire les routines au sein de la pratique, trois outils ont été utilisés: a) les planifications d'enseignement des enseignantes qui ont permis d'identifier la manière dont les routines sont

organisées et les sens pédagogiques attribués par les enseignantes; b) les observations par lesquelles l'expérience vécue dans la classe, les conditions de travail et les routines dans l'action avec les contingences et les ajustements éventuels ont été relevés; c) et les carnets de bord dans lesquels les enseignantes ont noté et ont inscrit les expériences vécues au quotidien (routines – imprévus – actions pour ajuster).

Le deuxième objectif était d'analyser les ajustements face aux imprévus. Par conséquent, les outils tels que les carnets de bord et les entretiens ont été utilisés. Les entretiens ont permis de mettre l'accent sur les actions que les enseignantes ont réaliser pour ajuster leurs routines face aux situations imprévues. Aussi, les entretiens ont permis de connaître les compétences mobilisées lors des ajustements. Le tableau qui suit décrit les divers outils utilisés.

Tableau 9 – Les instruments

<b>Planification de l'enseignement</b> (plans de travail des enseignantes)	
<b>Quand</b>	Au début des collectes des données (avant les observations).
<b>Comment</b>	En identifiant les activités planifiées et qui se répétaient.

<b>Observation</b>	
<b>Quand</b>	Chacune des enseignantes a été observée une fois (3 heures d'observation dans la classe).
<b>Comment</b>	La routine est comprise à partir du quotidien de la classe, c'est-à-dire, des choses triviales qui se répètent. À partir de là, les situations routinières qui étaient prévues lors des planifications ont été enregistrées pendant les observations ainsi que les situations imprévues et les actions des enseignantes.
<b>Grille</b>	Identification et description de ce qu'était la routine, la situation imprévue et les actions des enseignantes pour s'ajuster.

<b>Carnet de bord</b>	
<b>Quand</b>	Après les observations, les enseignantes ont reçu le carnet de bord et elles l'ont conservé pendant 2 semaines. Par la suite, nous avons

	commencé la période des entretiens.
<b>Grille</b>	Identification et description des routines, des situations imprévues et des actions des enseignantes pour s'ajuster.
<b>Exemple</b>	Routine : le moment de la collation. Situation imprévue (exemple): au moment de la collation, un enfant est venu et il a dit qu'il y avait un autre enfant qui pleurait parce que son jus avait été renversé. Action pour s'ajuster selon l'enseignante : l'enseignante va dialoguer avec l'enfant qui pleurait pour le calmer ...

<b>Entretien</b>	
<b>Quand</b>	Les entretiens ont duré 2 mois. Chacune des enseignantes a été interviewée en moyenne 2 fois. Normalement le deuxième entretien a permis de compléter des informations.
<b>Comment</b>	Les informations des observations et du carnet de bord ont servi d'assises aux entretiens. Le but, en accord avec les principes de l'entretien d'explicitation a été de faire revivre à l'enseignante la situation imprévue et les ajustements. Pendant l'entretien on visait à appréhender, à partir des trois niveaux (déclaratif, procédural et intentionnel) ce que l'enseignante faisait, comment et pourquoi elle le faisait.
<b>Grille</b>	Thèmes émergents.

### 3.8 L'analyse des données

En ce qui concerne l'analyse des données proprement dite, nous avons travaillé sur deux niveaux d'analyse que nous présentons ci-dessous.

Au premier niveau d'analyse (Appendice C), les routines et leurs sens pédagogiques ont été identifiés et décrits tels qu'ils se retrouvaient dans les planifications d'enseignement, les observations et les carnets de bord. Nous visions, dans cette partie, à saisir les sens pédagogiques des routines et à les organiser selon leurs caractéristiques. En plus d'identifier les sens des routines, nous avons également caractérisé les situations où elles se sont déroulées. Ce premier niveau d'analyse a



aussi permis d'établir un rapport entre les intentions identifiées dans le carnet de bord et celles qui ont été mises en action.

À partir d'une grille (Tableau 8), les routines ont été organisées selon les situations imprévues et les ajustements conséquents. Cette organisation a permis de décrire une première séquence d'événements où les activités routinières de l'enseignante ont été mises en relation avec les situations caractérisées comme imprévues et les actions que l'enseignante a déployé pour ajuster la routine.

Pour effectuer ce travail, les données provenant des observations et des carnets de bord ont été utilisées. Enfin, les données provenant des entretiens ont été traitées dans le but de caractériser davantage le sens de la routine, ce qui a été considéré comme imprévu de même que le comment et le pourquoi des actions des ajustements. Les données ont été organisées selon trois dimensions : le procédural, le déclaratif et l'intentionnel. Ces trois dimensions sont en consonance avec les postulats de l'entretien d'explicitation (Vermersh, 2004) qui, dans le cas de cette recherche, visait à connaître le sens, les processus des actions, des habilités et des compétences impliquées au moment de l'ajustement des routines face aux situations imprévues.

Les entretiens d'explicitation ont été faits suite aux analyses des données d'observations et des carnets de bord. Grâce aux entretiens, les relations entre les routines, les imprévus et les ajustements ont été approfondies. Ces relations pouvaient varier et générer plusieurs dynamiques. Ainsi, par exemple, si une routine possédant un sens précis a été perturbée par un imprévu, quel type d'ajustement serait déclenché? À ce niveau de l'analyse, certains aspects de la triade (routine, imprévu et ajustement) ont été organisés.

Les imprévus ont ainsi été classifiés à partir des déséquilibres provoqués et qui ont affecté la fonction de gestion, la fonction de soutien et la fonction d'échange, caractéristiques des routines.

Au deuxième niveau d'analyse (Appendice E), les routines ont été interprétées à partir du sens que les enseignantes leur donnent tout en tenant compte des situations dans lesquelles elles se manifestent. Pour ce niveau, les sens des routines ont été repris en relation avec les situations imprévues que les enseignantes considéraient comme perturbantes. À partir de ce niveau, l'analyse a été en mesure de progresser afin de savoir ce qui se passait de même que quand et comment les enseignantes ont ajusté leurs routines face aux situations imprévues.

Les ajustements lors des situations imprévues ont été analysés, compte tenu de la triple fonction de gestion, soutien et d'échange (Leinhardt, et Weidaman Hammond, 1977). Cette triple fonction a permis, dans l'analyse, de dégager une compréhension des sens pratiques des routines. En conséquence les routines ont été arrangées et interprétées compte tenu de leur sens de gestion, de soutien et d'échange.

Les ajustements lors des situations imprévues ont été analysés à partir des actions que les enseignantes ont posé pour s'ajuster, compte tenu de la triple fonction de gestion, soutien et d'échange (Leinhardt, et Weidaman Hammond, 1977) comme avancé plus tôt. Cette triple fonction a permis, dans l'analyse, de dégager une compréhension pragmatique des routines.

Cela a permis de faire émerger les compétences mobilisées (les différents savoirs professionnels). Pour cette partie de l'analyse, l'approche de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) a été adoptée. Selon ces auteurs, « procéder à une analyse thématique, c'est donc attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une

analyse (puis effectuer des regroupements plus complets » (p. 216). Trois grands thèmes ont été identifiés : le dialogue, la prise de conscience et la réflexion.

Comme indiqué précédemment, les entrevues d'explicitation ont été essentielles pour cette partie de la recherche. Ainsi, les données des entretiens ont été mises en perspective par une analyse qui tient compte des actions, de la mobilisation des savoirs et des ressources utilisées par les enseignantes au moment où elles ont eu besoin d'ajuster leurs routines à la suite d'imprévus. Les analyses effectuées par Vermersch (2004) afin de concevoir les ressources et les actions, les savoirs, les habiletés, parties intégrantes des compétences, ont servi de modèle. En effet, l'entretien d'explicitation étant fondé dans la phénoménologie, il permet la valorisation des expériences et des savoirs présents dans les actions vécues par les enseignantes.

Pour l'analyse des compétences, les contenus des entretiens ont été organisés selon les thèmes centraux suivants : les actions des enseignantes, les savoirs tacites faisant partie du processus d'ajustement, les savoirs explicatifs (fournis par les enseignantes) et les mobilisations de ressources utilisées. Ces thèmes centraux ont été répertoriés avec l'intention d'explicitier les interprétations des enseignantes au sujet des actions posées ainsi que les compétences mobilisées au moment des ajustements des routines. Ainsi, l'analyse du comment, du quoi et du pourquoi, dans ce deuxième niveau d'analyse, a permis de faire ressortir les compétences mobilisées ainsi que les groupes de compétences activés pour les ajustements.

Enfin, pour comprendre le rôle que les compétences mobilisées jouent dans les ajustements des routines, le modèle de Grillo nous a permis d'identifier les conditions facilitantes et non facilitantes permettant les ajustements. Ce modèle voit l'enseignement comme une pratique qui intègre des enjeux théoriques, pratiques, personnels et professionnels qui vont au-delà des limites de la classe. Les données ont

été organisées selon les quatre dimensions interdépendantes inspirées de Grillo (2006). La première est la dimension personnelle, qui caractérise la figure de l'enseignante en tant que personne et professionnelle de l'enseignement. Cette dimension va au-delà du point de vue technique, parce qu'elle implique l'existence même de l'enseignante; elle est, par conséquent, la dimension humaine de l'enseignement. La deuxième est la dimension institutionnelle, qui se réfère aux conditions dans lesquelles l'enseignante enseigne, dont le scénario est marqué par la complexité et même la contradiction, qui influence l'orientation de la pratique professionnelle. La troisième dimension est professionnelle. Comme la terminologie l'indique, elle se réfère à la connaissance possédée par l'enseignante pour organiser sa classe. Cela ne signifie pas un savoir limité; il s'agit d'une caractéristique souple, dynamique, qui s'ajuste en fonction des besoins de chaque situation vécue dans sa routine. La dernière dimension, contextuelle, concerne l'enseignante qui ne se limite pas à sa classe car elle prend en considération les aspects de la communauté immédiate et est ouverte sur l'humanité telle que reflétée dans les savoirs scolaires. Ainsi, grâce à cette dimension, l'enseignante peut respecter son engagement politico-pédagogique, en favorisant les apprentissages de ses élèves.

Dans le chapitre suivant, qui présentera l'analyse des données, celle-ci sera abordée en deux étapes. La première étape traitera des conditions qui favorisent la mobilisation des ajustements aux routines. La deuxième étape portera sur les compétences elles-mêmes qui sont mobilisées au moment où les enseignantes ajustent leurs routines face à des imprévus.

## **CHAPITRE IV**

### **ANALYSE DES DONNÉES**



## CHAPITRE IV

Não sou eu que me navega,  
quem me navega é o mar.  
É ele que me carrega  
como nem fosse levar...

(Timoneiro - Paulinho da Viola)

Ce n'est pas moi qui navigue  
Qui me transporte, c'est la mer  
C'est elle qui me charrie  
Comme si de rien n'était...

(Timonier - Paulinho da Viola)

#### 4. L'ANALYSE DE DONNÉES

Parfois, un parcours de doctorat se traduit par de véritables « corps à corps » avec certains aspects de la recherche qui permettent de transformer des expériences en apprentissages. Ainsi en fut-il de la pratique et de la formation scientifiques abordées, dans le cas présent, de « haute lutte ». Pour évoquer ces aspects de la trajectoire du chercheur, il faut se référer plus particulièrement à l'apprentissage lié à la méthodologie. Celle-ci s'apparente à un cheminement beaucoup plus défini par le type d'objet de recherche abordé que par l'orientation, *a priori*, théorique ou épistémologique du chercheur. Ainsi, ce sont les surprises que le chercheur rencontre en chemin qui orientent la méthodologie. Bien sûr, cela ne dessert ou n'invalide en rien le projet ou les préalables méthodologiques à adopter.

#### 4.1 Présentation du chapitre

Avant de présenter ce chapitre, il est important de rappeler que la recherche se questionne sur les routines de la classe et les imprévus qui peuvent les déstabiliser ainsi que sur les possibles ajustements que l'enseignante effectue pour les rétablir.

Dans un premier temps, l'analyse des routines montre que le contrôle disciplinaire apparaît de façon importante pour donner du sens aux pratiques des enseignantes, autant dans la dimension qui privilégie les soins des enfants que dans celle qui met l'accent sur la fonction d'éducation. Une seule enseignante donne aux routines un sens plus axiologique, car elle les considère importantes pour développer des valeurs chez les élèves.

Dans un deuxième temps, les imprévus qui ont été analysés à partir du modèle de Leinhardt, Weidaman et Hammond (1987) permettent d'identifier trois fonctions accomplies par les routines (fonction de gestion, de soutien et d'échange). L'analyse montre que les imprévus déséquilibrent les différentes fonctions des routines.

L'analyse se poursuit en abordant le troisième aspect de la recherche, c'est-à-dire les ajustements des routines qu'effectuent les enseignantes face aux imprévus. Au-delà de leurs descriptions, les compétences mobilisées pour les ajustements des routines sont traitées.

En outre, l'analyse des données a mis en évidence que ces ajustements dépendent de conditions institutionnelles, professionnelles et même personnelles particulières. Cette problématique émergente a conduit à chercher un cadre d'analyse pour mieux saisir ces conditions et pour comprendre le rôle qu'elles jouent dans les ajustements des routines. Pour cela, les travaux de Grillo (2006) ont été utilisés. En effet, cette auteure présente quatre dimensions qui jouent un rôle important dans la mesure où

elles interfèrent dans les conditions et les possibilités d'ajustements des routines. Les dimensions sont la dimension contextuelle, qui se réfère aux valeurs sociales attribuées à l'éducation enfantine, à l'enseignante; la dimension institutionnelle, qui est liée aux conditions de fonctionnement de l'école et à ses valeurs; la dimension professionnelle, qui réfère à la formation de l'enseignante; et la dimension personnelle, qui renvoie à l'histoire de vie de l'enseignante. Ces quatre dimensions aident à analyser les ajustements effectués par les enseignantes.

Afin de présenter les résultats de l'analyse, il peut être utile de récapituler les questions qui ont orienté la recherche :

- 1) Quelles sont les routines des enseignantes de maternelle?
- 2) Quels sont les imprévus auxquels les enseignantes sont confrontées?
- 3) Quelles compétences mobilisent-elles pour répondre aux imprévus et ainsi adapter leurs routines?

Avant de présenter les résultats de l'analyse, il faut situer le contexte de la recherche en présentant quelques caractéristiques des écoles et des enseignantes impliquées dans l'étude.

## **4.2 Étapes et organisation des résultats**

Les questions de recherche servent de fil conducteur permettant de planifier les étapes de l'analyse. Les données issues des observations et des entretiens d'explicitation ont d'abord été analysées. En effet, les principaux instruments de collecte de données utilisés ont été les observations menées dans les classes les carnets de bord et les entretiens d'explicitation réalisés auprès des enseignantes. La recherche a permis au chercheur de séjourner dans les écoles, ce qui lui a permis un contact non seulement

avec les enseignantes mais aussi avec les enfants et les directions des établissements. L'entretien d'explicitation a permis aux enseignantes de réfléchir sur leurs pratiques éducatives et, plus particulièrement, sur les actions menées face à des imprévus. Les descriptions et les réflexions effectuées par les enseignantes lors des entretiens ont permis d'accéder à des dimensions de leur expérience.

Considérant ceci rétrospectivement, il est possible de repérer comment les cheminements de l'analyse ont été marqués par divers allers-retours entre les données et les questions de recherche, ce qui a permis des découvertes, ainsi que, bien entendu, un certain nombre d'ajustements de la démarche d'analyse.

Par ailleurs, tel que mentionné au chapitre 3, en plus de ces deux principaux instruments de collecte des données, un journal de bord a été offert aux enseignantes afin qu'elles puissent consigner les routines, les imprévus et les ajustements effectués. Pour faciliter l'organisation de ces registres, un tableau de type ethnographique (tableau 8) a été utilisé, tableau dans lequel les enseignantes ont pu mieux décrire les routines, les imprévus, ainsi que ce qu'elles faisaient en matière d'ajustements des routines. Les données recueillies par l'observation et les registres ont servi d'éléments d'appui au déroulement des entretiens.

Pour ce qui est de l'organisation et de la systématisation des routines, elles seront répertoriées à partir des observations, en cherchant à appréhender le sens que les enseignantes leur attribuent. Ensuite, les modifications que les routines subissent face aux imprévus qui se présentent dans la classe seront abordées. Pour ce faire, il faudra partir des observations faites, et, surtout, des données provenant du registre ethnographique et des entretiens d'explicitation. Cette technique de collecte de données fut d'une grande importance parce qu'elle conduisait rétrospectivement les enseignantes à un processus de réflexion et de métacognition sur les ressources mobilisées dans les moments d'ajustement des routines.

Ainsi, la démarche réflexive faite par les enseignantes lors des entretiens d'explicitation a permis de mieux appréhender les niveaux déclaratifs, procéduraux et explicatifs des actions et des ressources qu'elles ont mobilisées. De plus, en ce qui concerne les ajustements des routines face aux imprévus, ils seront décrits et regroupés selon les types d'adaptations et les processus sous-jacents pour expliquer la dynamique qui les caractérise.

### **4.3 Quotidien des classes : les routines et leur sens**

Au Brésil, la journée scolaire en maternelle a une durée de quatre heures, que ce soit en matinée ou en après-midi<sup>18</sup>. Ainsi, par exemple, les enfants commencent les activités scolaires vers 7 h 30 et les terminent à 11 h 30. Considérant cette organisation du temps scolaire, les routines sont présentées à partir d'une compilation effectuée pour l'ensemble des classes observées, sans faire de distinctions entre elles, car l'analyse montre d'importantes similitudes entre les classes. En effet, généralement, les enseignantes organisent leur temps scolaire en établissant des routines semblables et en suivant un ordre similaire :

- 1) accueil des enfants à l'école, en les aidant à s'orienter vers la classe;
- 2) accueil des enfants dans la classe: ils sont invités à parler un peu d'eux-mêmes;
- 3) présentation des activités du jour par l'enseignante;
- 4) organisation du temps d'activités manuelles avec distribution de crayons et papier pour le dessin libre, de pâte à modeler ou d'autre matériel;

---

<sup>18</sup> Il importe de préciser que ce ne sont pas les mêmes enfants qui fréquentent ces deux périodes scolaires. Les enfants sont répartis en deux grands groupes : il y a ceux qui vont à l'école le matin et ceux qui la fréquentent durant l'après-midi. Par ailleurs, cette division du temps scolaire opère de la même manière dans l'enseignement élémentaire/primaire public ainsi que dans la grande majorité des écoles privées.



- 5) présentation des activités durant lesquelles les enfants sont encouragés à s'exprimer;
- 6) organisation du temps de la collation que les enfants prennent autour d'une table avec leurs repas respectifs;
- 7) activité de la récréation, durant laquelle les enfants ont la possibilité de jouer dans l'espace extérieur à la salle de classe;
- 8) activité du conte, durant laquelle l'enseignante raconte une histoire (parfois l'histoire est racontée avant la récréation, parfois avant de terminer la journée, mais toujours dans la perspective d'amener les enfants à se questionner, à s'ouvrir à d'autres réalités et ainsi à développer leur imaginaire, etc.);
- 9) organisation du temps de préparation des enfants au retour à la maison.

Visiblement centrée sur les activités proprement dites, l'observation de la mise en place de ces routines ne rend pas compte de la façon dont elles étaient organisées par les enseignantes. Avec l'objectif de mettre en évidence ce que les enseignantes ont fait et quel sens elles donnent aux routines, il apparaît utile de présenter ci-après, à partir de données d'observation et des entretiens d'explicitation, quelques éléments qui permettront de comprendre d'une part l'utilisation qu'elles font des routines dans le quotidien de la classe et d'autre part les ajustements qu'elles effectuent pour les rétablir quand des imprévus les déstabilisent.

Il peut être utile de rappeler que la routine dans la pratique éducative est considérée comme suit : elle porte une intention pédagogique, elle contribue au sens des activités de la classe et il est possible de l'ajuster. La routine se matérialise dans la classe à partir de plusieurs activités qui reviennent quotidiennement. Grâce à elle, l'enseignante organise le déroulement de la journée. Dans ce sens, la routine serait une pratique de l'enseignante. Par exemple, l'accueil qui se déroule tous les matins constitue une routine dans la mesure où l'enseignante, au début de chaque classe, raconte toujours des histoires porteuses de messages sur l'amitié, sur le respect des

différences, sur la solidarité, entre autres valeurs. Cependant, à l'intérieur de cette routine, il y a plusieurs actions qui peuvent varier.

L'analyse montre clairement que, dans l'ensemble, deux traits marquants fondent les routines et orientent les pratiques des enseignantes. L'un établit la routine en tant que contrôle disciplinaire, soit par souci de prendre soin des enfants soit par souci de les éduquer dans une approche intégrée, en tenant compte des relations interpersonnelles et en privilégiant l'accès à la connaissance de l'ensemble de la réalité sociale et culturelle. Le second trait renvoie à une certaine idée de routine dont la finalité est de développer des valeurs entre les enfants.

#### **4.4 Les routines comme contrôle disciplinaire : par souci des soins ou par souci d'éducation?**

Encore actuellement, dans le *Referencial Curricular Nacional* (1998)<sup>19</sup> pour l'éducation enfantine (RCNEI du Brésil), deux piliers de l'éducation enfantine sont identifiés : les soins (dans le sens de *caring*<sup>20</sup>) et l'éducation. Comme par le passé, le premier fait référence à la dimension « engagement à autrui » afin d'être sensible à ses besoins pendant que le pilier éducation signifie contribuer au développement des compétences interpersonnelles, sociales et cognitives des enfants.

Deux situations émergent de l'observation des routines dans la classe, situations qui ont été confirmées lors des entretiens avec les enseignantes. En effet, le contrôle disciplinaire et le développement des valeurs caractérisent l'agir des enseignantes.

---

<sup>19</sup> Brasil. Ministério da Educação – MEC. (1998) Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF.

<sup>20</sup> Le *caring* représente l'activité d'aider une autre personne à croître et à s'actualiser; un processus, une manière d'entrer en relation avec l'autre qui favorise son développement.

Ainsi, on remarque que les soins et l'éducation apparaissent liés à la question du contrôle disciplinaire, car les enseignantes veulent que les enfants aient un comportement stable et prévisible, calme et contrôlé en évitant avant tout des accidents et des blessures mais aussi en favorisant des apprentissages.

#### 4.4.1 Le contrôle disciplinaire

Tel qu'affirmé de manière générale, les enseignantes organisent les routines de telle sorte que les enfants aient un comportement stable et prévisible. Dans ce cas, Giddens (1987) parle de « routinisation ». Selon lui, ce concept prend une dimension économique et il constituerait un moyen de contrôler la complexité des situations d'interaction sans s'occuper des tâches cognitives. Ainsi, l'enseignant « économise » son attention et ses efforts quand la « routinisation » est établie dans la classe.

Dans une première situation vécue par l'enseignante 1 GEP<sup>21</sup>, la routine aide à maintenir le contrôle des élèves. Au cours de l'entretien, elle a précisé : *« Je cherche à ce que l'enfant ait un comportement minimalement stable et prévisible (...); ce qui est intéressant avec la routine, c'est qu'on réussit à maintenir le contrôle sur les enfants. »* (p. 27) L'enseignante s'efforce toujours de maintenir une certaine distance entre les enfants afin d'éviter les disputes, révélant ainsi sa préoccupation pour leur sécurité.

Cette situation amène à constater, à l'instar de Yinger (1979), que les routines sont marquées par des intentions, même si celles-ci sont implicites et même si, dans le cas présent, les intentions correspondent au contrôle disciplinaire.

---

<sup>21</sup> Pour l'enseignante, la routine sert surtout à assurer l'intégrité physique des enfants, ce qui rejoint l'idée de routine en tant que contrôle disciplinaire. Une des routines de l'enseignante a été d'organiser les chaises des enfants de façon à ce qu'ils restent prudemment séparés.

Dans le même sens, l'enseignante 2 GEP souligne que les routines sont très importantes, surtout au moment du retour des enfants de la récréation. Selon elle, quand la routine est bien établie, les enfants deviennent plus calmes. Ainsi, après la récréation, elle leur demande de se disposer en file et de garder le silence avant d'entrer dans la salle de classe. Elle affirme que cette routine aide les enfants à entrer paisiblement et garantit le bon déroulement des activités prévues.

Selon l'enseignante 3 PEP, qui travaille avec des enfants de 4 ans, les routines permettent aux enfants de jouer sans qu'ils se blessent ou s'agressent en salle de classe. De manière complémentaire, elle considère que certaines activités routinières facilitent les interactions, tout en évitant les manifestations d'agressivité ou de tension entre les enfants. Guidée par ce souci, cette enseignante organise toutes ses activités de la manière suivante : avant et après la récréation, elle attire l'attention des enfants sur le fait qu'ils doivent jouer calmement. Elle passe toujours de table en table pour vérifier qu'aucun enfant n'est porteur d'objets potentiellement dangereux (ciseaux pointus, par exemple). Elle veille aussi à la disposition des élèves dans la salle de classe de telle sorte que si un enfant semble plus inquiet ou menacé par un autre, elle le place dans un coin plus isolé. Ainsi, dans presque toutes les activités de routine de cette enseignante, il y a la marque du contrôle disciplinaire, par crainte que ses élèves se blessent ou s'agressent. On voit ici une grande préoccupation pour les soins des enfants et conséquemment, l'enseignante prend toutes les précautions pour assurer leur bien-être. Finalement, l'enseignante 2 PEP, qui travaille aussi avec des enfants de 4 ans, structure ses routines de telle sorte que ses élèves peuvent interagir sans courir de risques d'accidents. Dans ses propos, la préoccupation de prendre soin des enfants et d'éviter tout risque est claire : « *Les enfants jouent dans le parc, mais je veille à ce qu'il n'y ait pas de risques d'accident (...)* » (p. 56). Elle veut éviter que les enfants se blessent, et pour cela, elle les divise en petits groupes et les dispose en divers endroits de la cour de récréation.



Il convient de souligner ici l'obsession du soin des enfants qui occupe une place centrale dans l'éducation maternelle. Il est plausible de penser que la scolarisation des enfants est alors négligée. En effet, il faut rappeler que l'éducation enfantine au Brésil présente des caractéristiques particulières. Selon Cunha (2002), les garderies ont été considérées, dès le départ, comme des institutions de protection sociale et, par conséquent, une de leurs fonctions principales a été la protection, le soutien et la garde d'enfants. Pour leur part, les maternelles doivent mettre l'accent sur les fonctions d'enseignement et sont organisées dans les institutions scolaires. Ces visions se perpétuent encore aujourd'hui et elles permettent de comprendre la persistance de ces fonctions s'éloignant de la double dimension que la loi propose à l'éducation enfantine : les soins et l'éducation (scolarisation).

Dans les propos des enseignantes, on peut constater un souci constant pour garder la discipline et le contrôle afin d'assurer les soins des enfants et de répondre de cette manière aux attentes des parents et de la société. Par ailleurs, la majorité des enseignantes assume un rôle autoritaire pour établir la discipline et le contrôle de la classe.

Il est important aussi de souligner la place que les soins prennent dans le quotidien de la classe. On peut penser que les enseignantes négligent la tâche éducative et que l'éducation enfantine se limite à garder les enfants en sécurité, ce qui peut répondre à ce que la société attend des écoles maternelles. Toutefois, malgré la prépondérance du contrôle disciplinaire pour assurer les soins des enfants, un autre sens est donné par les enseignantes à l'idée de contrôle : il s'agit de contrôler la discipline pour amener les élèves à « mieux apprendre ».



#### 4.4.2 Le contrôle disciplinaire pour « apprendre »

Les routines peuvent avoir des buts spécifiques, par exemple l'apprentissage des élèves. Dans ce cas, les routines priorisées s'organisent autour des activités au tableau<sup>22</sup> et des interactions élève-enseignante ou élève-élève (Tsukuba et Valparaíso, 2009). On pourrait dire que « le contrôle disciplinaire pour apprendre » vise, bien sûr, l'apprentissage des élèves, mais à travers une discipline du comportement, une discipline du corps (Foucault 1986; 1987) et en utilisant des ressources morales et du chantage émotionnel, comme cela est illustré par les situations suivantes.

L'enseignante 3 PEP, qui travaille auprès d'enfants de 5 ans, organise ses routines de manière à maintenir les enfants disciplinés et attentifs aux contenus abordés en classe. Ainsi, au début des leçons, elle dit : « *Le tableau est un ami qui raconte tout un tas d'histoires* » (p. 61), dans le but de maintenir les enfants attentifs et en éveil. Elle leur dit aussi, avant ou après certaines activités, que « *le papa du ciel avait toujours l'œil sur eux et qu'il verrait s'ils faisaient une bêtise, mais que toujours il veillerait sur eux* » (p. 61). En mentionnant l'omniprésence de Dieu, l'enseignante cherche à contrôler le comportement des enfants; ici, son agir est discutable, car elle fait du chantage.

Dans ce cas, bien qu'elle présente la caractéristique du contrôle disciplinaire (en attirant l'attention par l'artifice du tableau qui conte des histoires ou du «papa du ciel» qui voit tout ce que font les enfants), pour cette enseignante, la routine se justifie aussi par le fait qu'avec ces stratégies, les enfants peuvent rester attentifs pour mieux apprendre. Il est important de préciser ce que les enseignantes considèrent comme étant de « l'apprentissage ». Malgré que les enseignantes disent utiliser le contrôle disciplinaire pour assurer l'enseignement/apprentissage, il semble pertinent de remarquer que ce type « d'enseignement » a des caractéristiques centrées sur la

---

<sup>22</sup> Les activités au tableau correspondent à l'utilisation du tableau pour travailler l'écriture et la lecture.

figure de l'enseignante et la transmission des informations ou des connaissances. En effet, pour la majorité des enseignantes, l'apprentissage se limite à ce que les enfants incorporent les contenus qu'elles transmettent et, dans cette conception, le contrôle disciplinaire est mis en place afin de créer une situation appropriée à la bonne transmission/acquisition des contenus.

L'enseignante 1 EPM, qui travaille avec des enfants de 4 ans, cherche à organiser ses routines de manière à ce que ses élèves puissent se respecter entre eux. Ces propos visent les mêmes objectifs que ceux mis de l'avant par l'enseignante 3 PEP. Effectivement, elle a répondu en disant aussi que la routine aide les enfants à se discipliner dans la classe en facilitant leur concentration durant les activités au tableau et pendant les travaux manuels. Ces propos illustrent cette préoccupation : *« Avec la routine, les enfants sont plus attentifs au tableau et ne courent plus autant à travers la classe; ils restent plus occupés »* (p. 48).

Dans ce cas, la question de l'autorité apparaît de façon dissimulée. Différemment de l'enseignante 3 PEP, qui utilise la peur comme stratégie pour contrôler les comportements des enfants, cette enseignante profite davantage d'une routine comme moyen de vérifier le bon fonctionnement à partir de ce qu'elle considère le *« respect entre eux »*. L'enseignante propose un modèle de comportement considéré comme adéquat et renforce cela en répétant *« des bons exemples à suivre... »* (p. 5). Cette manière de faire impose ce qui est correct et ce qui ne l'est pas, sans laisser d'espaces de dialogues ou de réflexions entre les enfants. Ainsi, il ne s'agit pas d'accepter et de faire accepter les différences des enfants pour assurer le respect, il s'agit d'imposer ce qui est pour l'enseignante le respect. L'autorité se révèle quand l'enseignante impose le silence, la concentration ou l'ordre, manières de faire auxquelles les enfants doivent acquiescer.

Ainsi, la routine qui vise le contrôle des comportements est marquée par l'autoritarisme et il est plausible de penser qu'elle est aussi le reflet d'une conception pédagogique « adultocentrique », c'est-à-dire centrée sur l'adulte, où les enseignantes ne considèrent pas le regard, la perspective et parfois les besoins des enfants (Andrade, 2007).

Les routines scolaires ne se limitent pas, bien sûr, à l'intérieur de la classe. C'est dans ce sens que l'enseignante 2 EPM, qui travaille aussi auprès des enfants de 4 ans, aborde la routine. Pour elle, la routine joue un rôle important pour amener les enfants à distinguer ce qui est permis à l'intérieur de la classe et ce qui ne l'est pas. Elle affirme que la routine aide les enfants à distinguer les activités dans et en dehors de la salle de classe : « *Les enfants délaissent leurs jouets durant la leçon, pour les utiliser pendant la récréation* » (p. 13). Même si, explicitement, elle parle des routines dans la classe, de manière tacite, elle fait référence aux comportements permis seulement en dehors de la salle de classe.




Les observations ont donné l'opportunité de constater que cette enseignante tentait de donner un sens aux routines de telle manière que les enfants restent attentifs à la leçon, évitant les jeux et les dispersions. Généralement, elle tape sur le tableau pour attirer l'attention des enfants ou bien elle leur rappelle, au début des activités, comment ils doivent se comporter. L'enseignante dit encore que les routines aident les élèves à se préparer pour le retour à la maison, en arrangeant leurs sacs à dos, par exemple. On voit clairement que l'utilisation qu'elle fait des routines l'assure dans son rôle de contrôle disciplinaire; encore une fois, la tâche qui prévaut est celle de garder les enfants calmes et disciplinés.

Pour sa part, l'enseignante 3 EPM, qui travaille auprès des enfants de 5 ans, ne s'éloigne pas de ce modèle : les routines l'aident à éviter les disputes entre les enfants et à maintenir le calme dans la salle de classe. Pour elle aussi, les routines de

discipline facilitent une meilleure assimilation des contenus enseignés. Durant l'entretien, elle a souligné que les routines « *aident les enfants à assimiler les contenus enseignés et aident aussi à éviter les disputes entre eux...* » (p. 20). Cette enseignante répète après chaque activité les bons exemples que les enfants doivent suivre, ou encore, lors d'une dispute, elle rapporte la situation devant toute la classe, comme contre-exemple servant à enseigner aux enfants ce qu'ils ne doivent pas faire. Encore une fois, ce type de contrôle disciplinaire, justifié par les soins des enfants (éviter qu'ils s'agressent ou se blessent) faciliterait l'apprentissage des élèves et le travail sur les connaissances.

Pour synthétiser ces aspects concernant les routines comme contrôle disciplinaire par souci des soins ou par souci d'éducation, un tableau met en évidence la question de l'autorité, question qui semble prédominer dans l'agir enseignant.

Figure 03 - Contrôle disciplinaire

Contrôle disciplinaire			
Souci des soins		A	Explicite (peur)
		U	Implicite
 Souci de scolarisation		T	
		O	Au-delà de la classe
		R	
		I	Adoption d'un bon modèle de comportement
		T	
		É	

Comme on peut le remarquer encore une fois, à partir de la figure 03 « Contrôle disciplinaire », les enseignantes organisent les routines dans la perspective d'un contrôle disciplinaire. Dans certains cas, ce contrôle se justifie parce qu'il garantit des

comportements acceptables de la part des enfants, ce qui assure quiétude, ordre et sécurité en évitant des bousculades et d'éventuelles blessures.

Il est important de souligner que dans l'histoire de l'éducation enfantine, au niveau de la garderie, surtout au Brésil, le souci de prendre soin des enfants a été prépondérant quant à l'orientation des pratiques enseignantes. Bien que l'éducation enfantine (les niveaux de la garderie et de la maternelle) ne soit pas exclusivement centrée sur cette préoccupation - actuellement les deux piliers de l'éducation sont l'éducation (scolarisation) et les soins (Oliveira, 2007; Kishimoto, 1999) - il est possible d'observer que ce « prendre soin » s'affirme, de manière générale, comme prépondérant dans le sens donné aux routines par les enseignantes participant à la recherche.

Il peut être utile de rappeler ce qui a déjà été abordé par rapport aux différences entre la garderie et la maternelle, soit que l'objectif de la première est *grosso modo* d'assumer la garde de l'enfant, de soigner le corps par le sommeil, l'hygiène et la nutrition. Cependant, l'objectif de l'école maternelle est de préparer les enfants à l'entrée à la scolarisation obligatoire en développant des compétences leur permettant de s'adapter aux routines de l'école. Malgré que les enseignantes participantes travaillent au niveau de la maternelle, elles mettent l'accent majoritairement sur la question des soins.

Toutefois, les enseignantes reconnaissent aussi que le contrôle disciplinaire facilite l'apprentissage ou une meilleure introduction aux contenus à enseigner. Il faut noter ici que, pour ces enseignantes, la scolarisation se limite à la transmission de connaissances, négligeant les orientations qui mettent l'accent sur la socialisation et l'éveil à la culture et à la vie sociale. Toutefois, pour une participante, les routines permettent de développer des valeurs.



Ce souci de contrôle des comportements met en évidence ce que Lacourse (2004) et Leinhardt, Weidaman et Hammond (1987) reconnaissent comme des routines qui assurent la gestion de la classe. Ainsi, une telle compréhension de la routine fait écho à l'idée de « routinisation » (Giddens, 1987), c'est-à-dire l'économie des tâches cognitives des enseignantes pour faire face aux événements de la salle de classe. En plus de ce constat, un aspect particulier du contrôle (et de la gestion de la classe) a été relevé, soit le centralisme ou l'autoritarisme des enseignantes. Il est probable que le contrôle social de l'école s'exerce de cette façon et qu'il conditionne la manière dont ces professionnelles conduisent les routines. Elles les appliquent de manière autoritaire, peut-être en fonction de ce que Braga (2005) observe comme assimilation des règles sociales et du discours social réservé à l'enfance.

Depuis l'avènement de l'école dans la société moderne (Ariès, 1973), cette institution est marquée par une attitude disciplinaire dans le rapport aux enfants. Les enseignants sont porteurs de grand pouvoir et garants de la « bonne éducation morale » des enfants. Malgré les changements et les nombreuses critiques face à cette conception de l'institution scolaire, il semble que quelques-unes de ses traces persistent, comme celle de la transmission autoritaire du savoir qui, selon Artaud (1989), a constitué un modèle prépondérant au cours des années 50.

#### **4.4.3 Au-delà du contrôle : les routines à la base du développement de certaines valeurs**

L'enseignante 3 GEP, qui travaille auprès des enfants de 5 ans, fut la seule à émettre un point de vue différent. En effet, pour elle, la routine aide à créer une ambiance plus propice au respect des différences. Elle conçoit certaines activités dans la perspective de travailler des valeurs avec les enfants. Ainsi, au début de chaque classe, cette enseignante raconte des histoires porteuses de messages sur l'amitié, sur le respect

des différences, sur la solidarité, entre autres valeurs. Dans ses activités ou dans sa relation avec ses élèves, elle privilégie toujours des éléments en rapport à la tolérance et valorise les différentes manières d'être des enfants. Ainsi, cette enseignante conçoit la routine beaucoup plus dans sa fonction d'échange selon le sens donné par Leinhard, Weidaman et Hammond, (1987) quand ils la définissent comme les rapports maître/élèves à la base du processus d'enseignement-apprentissage qui, dans le cas qui nous concerne, se centre sur le développement des valeurs. Même si les autres enseignantes interrogées n'ont pas donné une place explicite aux valeurs, cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas importantes dans leurs routines. Comme l'affirme Bucheton (2009), les valeurs, les expériences latentes, les convictions profondes et les émotions orientent les gestes professionnels des enseignants. La différence qui mérite d'être signalée est que l'enseignante 3 GEP centre ses routines sur la préoccupation de travailler certaines valeurs avec les enfants en valorisant le respect et en provoquant des réflexions sur ce sujet. Cette façon d'agir se distingue de la dimension « contrôle disciplinaire », car mettre l'accent sur le développement des valeurs permet d'établir un autre rapport avec les enfants, d'abandonner l'autoritarisme et de valoriser les différents points de vue. Cela porte à croire également que les rapports sont plus démocratiques et égalitaires.

Finalement, on peut affirmer que la manière dont ont été organisées ces routines, soit au cours de l'accueil à l'école, dans la classe ou dans des situations particulières (activités manuelles; présentation des nouvelles activités; organisation du lunch, de la récréation, de l'activité du conte ou de la préparation au retour des enfants à la maison), ainsi que l'analyse du sens que les enseignantes leur ont attribué ont permis un premier contact avec l'univers de ces différents quotidiens et de ces pratiques éducatives. Cependant, ce quotidien est parsemé d'imprévus qui, selon les enseignantes, déstabilisent les routines et imposent certains ajustements à leur agir. L'analyse de ces situations constitue le point suivant.

#### **4.5 Quand des imprévus déstabilisent les routines et imposent des ajustements**

Avant d'aborder le prochain segment de l'analyse (les imprévus comme éléments déstabilisants des routines), il semble pertinent d'établir une relation entre le modèle proposé par Lacourse (2004) et celui par Leinhard, Weidaman et Hammond, (1987), car les deux parlent de routine en tant que mode de gestion. Dans ce sens, Lacourse (2004) fait référence à la fonction de gestion des routines à partir de trois types : 1) la fonction de gestion de l'enseignement (organisation des contenus et des savoirs); 2) la fonction de gestion organisationnelle (gestion de la classe : conduites, espace, temps, facteurs internes et externes); 3) la fonction de gestion sociale (relations interpersonnelles, attentes des institutions et de la communauté).

Ces trois groupes de situations peuvent être analysés à partir du modèle proposé par Leinhard, Weidaman et Hammond (1987) afin de voir quelles fonctions des routines les imprévus déséquilibrent. Selon ces auteurs, les routines jouent une triple fonction. La première correspond à la fonction de gestion (discipline : l'absence de routines de gestion conduit les acteurs vers un sentiment de désordre et de manque de discipline). Ainsi, la fonction de gestion fait référence à l'organisation de la salle de classe et à la discipline, elle est centrée sur les comportements. Le manque de ce type de routine peut provoquer un sentiment de désordre. La deuxième fonction est celle de soutien (par exemple : la distribution et la collecte du matériel pendant la classe). Selon les auteurs, elle fait référence au matériel et aux outils qui aident à organiser les interactions maître/élève à la base des actions didactiques. Finalement, la troisième fonction appelée d'échange fait référence aux interactions sociales qui favorisent l'enseignement-apprentissage. Elle contribue à organiser les relations interpersonnelles dans la salle de classe, soit entre enseignant/élèves soit même entre élève/élève pour favoriser l'enseignement-apprentissage.

Donc, le premier groupe de situations est constitué par des imprévus qui déséquilibrent les routines selon la fonction de gestion. Le deuxième groupe, par des imprévus qui déséquilibrent les routines selon la fonction de soutien. Et le troisième, par des imprévus qui déséquilibrent les routines selon la fonction d'échange.

Il peut être utile de rappeler que les imprévus se définissent comme « toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue » (Jean et Etienne, 2009, p. 12) et peut-être aussi à partir de situations déjà connues ou inédites (Piot, 2008). Pour sa part, Bucheton (2009) affirme que l'imprévu dépend de ce que l'enseignante interprète comme l'inattendu, le fortuit, l'accidentel qui vient déséquilibrer son agir quotidien, c'est-à-dire ses routines. Ainsi, il est possible d'inférer que les imprévus rapportés par les enseignantes font partie de leurs préoccupations et de leurs intérêts. En considérant que les imprévus évoqués par les enseignantes renvoient, de manière prépondérante, à des situations au cours desquelles le contrôle disciplinaire se trouve perturbé, soit en termes de contestation de l'autorité de l'enseignante soit en termes de risques quant à l'intégrité physique ou psychologique des enfants, il est plausible d'affirmer que les routines répondent à la fonction de gestion de la classe (Leinhard, Weidaman et Hammond, 1987) identifiée plus tôt. Cette fonction à son tour s'appuie sur la discipline des élèves en classe, car comme le remarque Yinger (1979), il y a des comportements qui favorisent ou non un climat d'apprentissage.

De façon générale, le modèle de Leinhard, Weidaman et Hammond (1987) est adopté parce qu'il est proche de ce qui a été identifié par rapport aux routines décrites par les enseignantes, plus particulièrement l'utilisation du matériel didactique et les comportements des enfants. Ces niveaux de gestion semblent être plus proches de la préoccupation de soutien chez les enseignantes. L'utilisation de ce modèle permettra de distinguer les différences concernant les niveaux de gestion qui vont réguler les routines.

Les imprévus sont toujours situés dans un contexte particulier et ils peuvent être vécus comme déstabilisants ou non, selon l'interprétation qu'en fait l'enseignante. En conséquence, un imprévu ne pourra pas être analysé de façon isolée et sans prendre en compte l'interprétation donnée par l'enseignante. Ainsi, pour parler des imprévus, il est nécessaire d'établir une relation avec les routines qu'ils déstabilisent et de dégager ainsi une compréhension des ajustements qu'ils exigent.

Dans un second temps, les ajustements correspondants seront présentés, dans une tentative de les systématiser à partir du sens que les enseignantes leur attribuent.

#### **4.5.1 Les imprévus**

Les imprévus ont été saisis à partir des registres que les enseignantes ont tenus et aussi à partir des entretiens effectués. De façon générale, les imprévus tels qu'identifiés par les enseignantes peuvent être regroupés en trois ensembles. Dans un premier ensemble, on trouve des situations où les comportements dérangeants sont mis en évidence (manque d'attention en classe, conflit entre les élèves, etc.). Dans un deuxième ensemble, les situations font référence aux aspects matériels qui, par manque ou mauvaise utilisation, dérangent les routines établies. Finalement, dans le troisième groupe, on peut rassembler des situations qui concernent les difficultés d'apprentissage ou de comportement vécues par certains enfants et qui préoccupent l'enseignante.

Toutefois, il y a aussi des imprévus qui s'éloignent de la préoccupation du contrôle disciplinaire, soit ceux qui font référence à l'organisation des activités, aux problèmes d'apprentissage ou aux questions émotionnelles des enfants. Ces situations seront vues plus loin.



#### 4.5.2 Les imprévus qui déséquilibrent la fonction de gestion

Tel que déjà mentionné, la fonction de gestion dans son rôle de contrôle disciplinaire est celle que les enseignantes considèrent comme la plus perturbée par des imprévus. Le tableau suivant présente les imprévus tels qu'identifiés par les enseignantes.

Tableau 10 - Les imprévus : fonction de gestion

Enseignantes	Imprévus
Enseignante 1GEP	Enfant qui change soudainement de comportement, répondant de manière agressive et faisant peur à l'enseignante.
	Enfant qui refuse d'obéir à une consigne de l'enseignante.
Enseignante 2GEP	Enfant qui revient de la récréation distant par rapport aux activités et agressif avec ses compagnons.
Enseignante 3GEP	Enfant qui n'aime pas rester à proximité de ceux qui présentent une différence physique (couleur de la peau, par exemple), ce qui surprend et défie l'enseignante.
Enseignante 1PEP	Enfants qui se sont blessés durant une activité en classe.
	Enfant qui a un comportement instable et qui occasionne des problèmes de relations dans la salle de classe.
Enseignante 2PEP	Deux enfants qui se sont blessés (un par accident et l'autre parce qu'il a été agressé par un compagnons).
Enseignante 1EPM	Enfants qui s'agressent verbalement.
Enseignante 2EPM	Disputes entre enfants qui entraînent de l'agressivité, des pleurs ou une absence d'attention dans les activités.
Enseignante 3EPM	Bagarre entre enfants.

De façon générale, ces imprévus ont perturbé la discipline et donc les routines qui jouent une fonction de gestion. Celles-ci sont considérées par Leinnhardt, Weidaman et Hammond (1987) comme une forme de superstructure à l'intérieur de la salle de

classe, car elles établissent des règles, des limites et des conduites entre les élèves. Par exemple, la routine du retour à la salle de classe après la récréation est établie par certains comportements et c'est naturel que les enseignantes attendent la répétition de ces comportements. Cependant, quand un élève devient agressif, il provoque un déséquilibre, car l'enseignante ne s'attendait pas à un tel comportement. Malgré ces situations relativement communes parmi les enfants et dans la classe, jamais on ne sait quand, où et avec qui elles vont se produire. Ces imprévus déclenchent chez l'enseignante un mouvement pour ajuster la routine face à ce qui vient la perturber, en mettant en place des stratégies diverses pour y faire face.

#### 4.5.3 Les imprévus qui déséquilibrent la fonction de soutien

En plus des imprévus liés à la fonction de gestion, la recherche a identifié aussi des imprévus qui perturbent la fonction de soutien dans la classe (Leinhard, Weidaman et Hammond, 1987). Les routines qui jouent la fonction de soutien offrent un support aux activités qui se déroulent dans la classe. En effet, lors de la distribution ou de la manipulation du matériel par les enfants, plusieurs situations déséquilibrent les routines établies par les enseignantes. Le tableau suivant présente les situations identifiées par les enseignantes interrogées.

Tableau 11 - Les imprévus : fonction de soutien

Enseignantes	Imprévus
Enseignante 3 GEP	Au moment de distribuer le matériel, l'enseignante fut surprise et perturbée par l'absence d'un enfant, car ceci empêchait le déroulement de l'activité.
Enseignante 1EPM	Quatre situations particulières qui perturbèrent les activités : jus de fruit renversé par terre (dans la routine du lunch); pot de verre brisé par un enfant; chaise renversée causant une certaine frayeur; et oubli de la pâte à modeler au moment de la

distribuer aux élèves.
------------------------

Ces imprévus ont suscité la désorganisation des activités et un dérangement chez les enseignantes. Dans le cas où l'enseignante s'est aperçue de l'absence de l'enfant, lors de la distribution du matériel, elle s'est sentie bouleversée parce qu'elle comptait sur cet enfant pour faire une activité, comme elle l'affirme lors de l'entrevue : « *L'absence d'un élève a bouleversé l'activité que j'avais programmée* » (3 GEP, p. 41). Le manque de matériel, un accident ou l'absence d'un élève déséquilibrent les routines (comme l'organisation de la routine pour le lunch ou la routine de l'activité manuelle) et forcent l'enseignante à chercher des ajustements. Ces situations perturbent le quotidien, en requérant de la réflexion de la part de l'enseignante pour réorganiser les activités.

#### 4.5.4 Les imprévus qui déséquilibrent la fonction d'échange

Enfin, un troisième type d'imprévus contribue à déséquilibrer ce que Leinhard, Weidaman et Hammond (1987) appellent la fonction d'échange, et qui renvoie aux rapports entre l'enseignante et les élèves. Ces rapports sont à la base de ce qui facilite l'enseignement-apprentissage.

Tableau 12 - Les imprévus : fonction d'échange

Enseignantes	Imprévus
Enseignante 3EPM	L'enseignante se trouve face à un enfant qui présente de grandes difficultés d'apprentissage.
Enseignante 2PEP	L'enseignante est confrontée à des situations embarrassantes pour les enfants : dans un cas parce que ses parents ne sont pas venus à la fête de l'école et dans un autre, parce qu'à la suite d'un problème familial, l'enfant ne voulait plus retourner chez lui.

Enseignante 3PEP	Un élève qui dormait en classe.
------------------	---------------------------------

Tel que mentionné précédemment, certains événements sont relativement prévisibles par l'enseignante. Ainsi, par exemple, avoir dans sa classe des enfants qui n'apprennent pas au même rythme ou qui présentent des difficultés d'apprentissage représente des situations prévisibles. Cependant, lorsque l'enseignante est confrontée concrètement à de telles situations, cela peut être vécu comme un imprévu et donc être perçu comme déstabilisant. Face à ces imprévus, liés à la fonction de d'échange, les enseignantes ressentent que les routines sont bouleversées par des événements qui perturbent les processus d'enseignement-apprentissage et elles tentent de les ajuster à partir de la mise en place de gestes professionnels (Bucheton, 2009).

Afin d'analyser les données à partir du modèle de Leinhard, Weidaman et Hammond (1987) en prenant en compte le type d'école, la formation et l'expérience des enseignantes, le tableau suivant a été produit.

Tableau 13 - Enseignantes, type d'école, expérience et fonctions de la routine

Enseignante par type d'école	Formation et années d'expérience	Fonction de la routine
1 GPM	- Baccalauréat - 8 ans d'expérience	Fonction de gestion Fonction de soutien
2 GPM	- Baccalauréat - 9 ans d'expérience	Fonction de gestion
3 GPM	- École normale - 13 ans d'expérience	Fonction de gestion Fonction d'échange
1 GEP	- Certificat - 5 - 6 ans d'expérience	Fonction de gestion
2 GEP	- Certificat	Fonction de gestion



	- 5 - 6 ans d'expérience	
3 GEP	- Certificat - 5 - 6 ans d'expérience	Fonction de gestion Fonction de soutien
1 PEP	- École normale - 9 ans d'expérience	Fonction de gestion
2 PEP	- École normale - 8 ans d'expérience	Fonction de gestion Fonction d'échange
3 PEP	- École normale - 2 ans d'expérience	Fonction d'échange

À partir de ce tableau, nous pouvons observer que la fonction de gestion, dans la majorité des cas, occupe une place importante pour les enseignantes. Les imprévus qui sont les plus remarqués par les enseignantes sont justement ceux qui dérangent le contrôle disciplinaire et la question des soins. Ceci corrobore l'idée que la fonction de gestion est centrée sur le contrôle disciplinaire et sur les soins.

Comme on l'a déjà affirmé, la question de la formation au Brésil, surtout en ce qui concerne l'éducation enfantine, se caractérise par un grand déphasage par rapport à la formation professionnelle puisqu'il y a des défis au niveau des politiques publiques pour offrir une formation spécialisée pour les enseignantes, de même qu'un manque de valorisation sociale qui se traduit par de faibles salaires. Rappelons que l'éducation enfantine (au Brésil) s'est constituée comme espace pour garder les enfants, à partir d'une préoccupation pour soigner les enfants et contrôler leurs comportements.

En résumé, on peut avancer que les enseignantes, en majorité, identifient comme des imprévus les situations qui perturbent le contrôle disciplinaire exercé sur les élèves. Par ailleurs, elles identifient des imprévus ayant des caractéristiques liées à la fonction de gestion mais aussi aux fonctions de soutien et d'échange.



En outre, à partir de la fonction de gestion, on peut observer que les routines apparaissent sous-tendues par des intentions, et que les imprévus sont identifiés comme sources de perturbation de ces mêmes intentions. Dans ce cas, les intentions des routines visent le contrôle disciplinaire, ce qui nous permet d'affirmer que ce dernier constitue le plus important motif. Par conséquent, ce que les enseignantes perçoivent davantage comme des imprévus, ce sont les situations qui touchent la question du contrôle. Face aux imprévus, les enseignantes cherchent à ajuster leurs routines en priorisant le contrôle. Ceci amène à s'interroger quant aux dynamiques et aux actions que les enseignantes mettent en place dans leurs tentatives d'ajustement entre situations d'ordre et de désordre ou entre situations de routines et d'imprévus.

#### **4.6 Ajustements des routines**

À partir d'un cadre théorique, il est possible de construire des interrelations entre les routines, les imprévus et les ajustements de façon à ce que l'un fasse référence à l'autre ou prenne son sens à partir de l'autre. L'analyse, également, montre une relation étroite entre les routines, les imprévus et les ajustements dans la mesure où les routines ont du sens, qu'elles touchent des points importants pour les enseignantes. Ces dernières déclenchent alors et mobilisent des efforts pour s'ajuster. Malgré les nuances apportées par les analyses, il faut toujours se souvenir que ces trois aspects sont reliés entre eux.

Avant d'analyser les ajustements des routines, il faut rappeler que les routines structurantes (Freire, 1998) se caractérisent par leur intentionnalité pédagogique (les routines en tant que pratiques ont une intentionnalité pédagogique) et conséquemment par la perception de ce qui est pédagogique ou non. Lorsque des imprévus arrivent dans la classe, ils peuvent, dans certains cas, être interprétés par les enseignantes, car

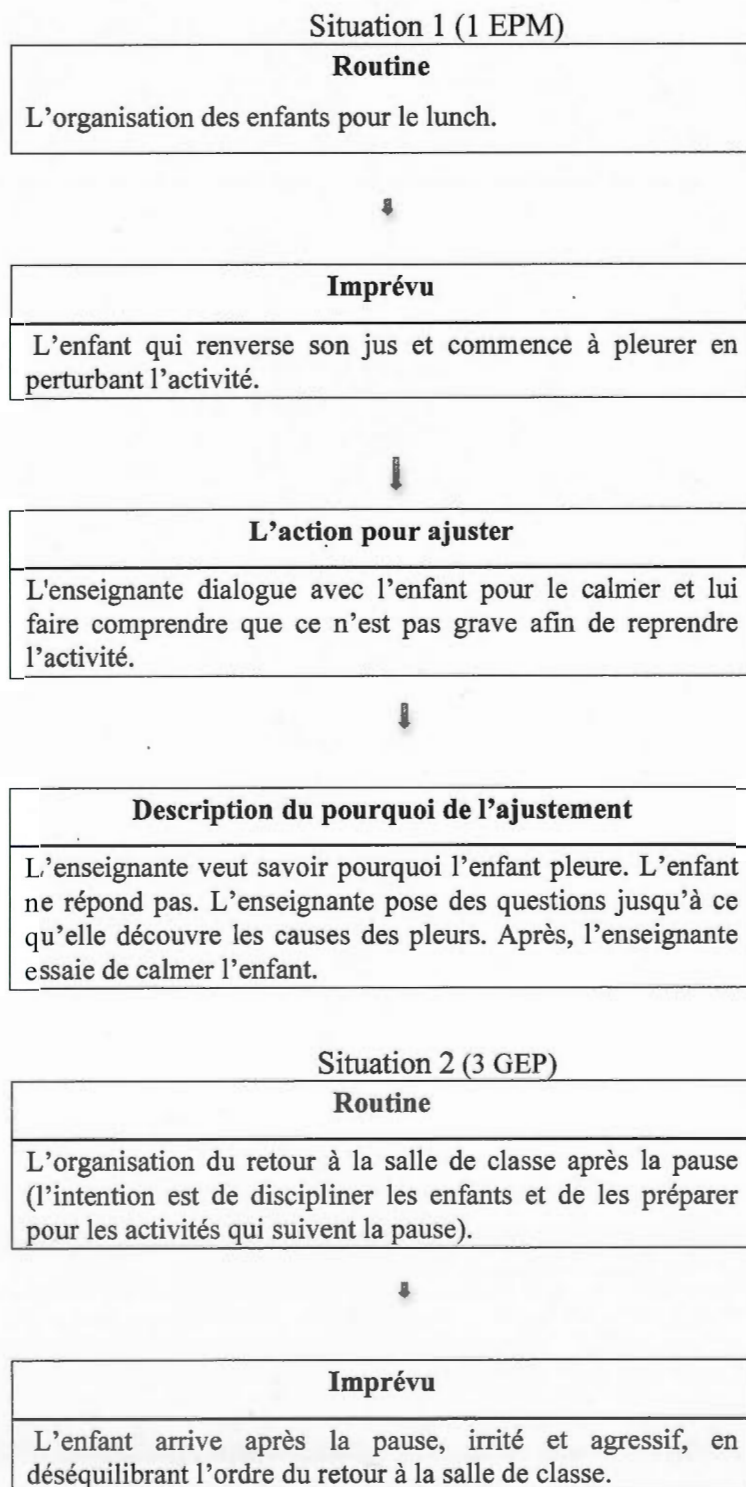
ils perturbent la routine. Cela signifie que les enseignantes saisissent ce qui est considéré comme imprévu selon leur intentionnalité et leur perception des routines. Finalement, une fois que les imprévus sont interprétés et appropriés par les enseignantes, les routines sont réorganisées.

Ainsi, les enseignantes ajustent leurs routines face aux imprévus en réorganisant les informations du contexte, en révisant leur propre comportement, en réfléchissant sur leur action, en explicitant leur intentionnalité, en modifiant les moyens à utiliser, bref en mobilisant des compétences.

Il faut ici souligner que l'un des instruments utilisés a été un tableau d'observation où une partie avait été réservée pour décrire l'activité routinière, une autre pour décrire l'imprévu et finalement, la dernière, pour décrire l'action qui visait à ajuster la routine. En ajoutant les données fournies par les observations aux données des entretiens d'explicitation, il a été possible d'approfondir les analyses afin de décrire les routines au sein des pratiques éducatives, les ajustements des routines face à des situations où l'imprévu survient ainsi que les compétences mobilisées pour ajuster les routines déstabilisées.

Quelques situations exemplaires permettront de saisir les aspects les plus importants du processus routine – imprévu – ajustement. Il est important, cependant, de rappeler que la routine organise (les activités), porte une intention et contribue au sens des activités de la classe; l'imprévu est marqué par des situations inédites ou non qui provoquent le déséquilibre; et l'ajustement est composé des actes et des communications des enseignantes en réponse aux demandes et vise à rétablir la routine.

Figure 4 – Le processus routine – imprévu – ajustement





### **L'action pour ajuster**

L'enseignante, dans un premier moment, n'accorde pas d'attention à cet enfant. Elle lui parle ensuite de façon calme pour lui donner de l'assurance.



### **Description du pourquoi de l'ajustement**

L'enseignante connaissait déjà le comportement de l'enfant. Elle savait que l'enfant voulait se mettre en évidence, mais en même temps, il avait besoin d'avoir des limites à travers le dialogue.

### **Situation 3 (3 PEP)**

#### **Routine**

L'organisation de la pause où les enfants sont au parc. L'enseignante amène les enfants au parc et les surveille pour contrôler leurs comportements et éviter des accidents.



#### **Imprévu**

L'enfant se blesse.



### **L'action pour ajuster**

L'enseignant essaye de calmer l'enfant qui pleure en dialoguant.



### **Description du pourquoi de l'ajustement**

L'enseignante se dit qu'elle doit d'abord rester calme pour ne pas transmettre de l'anxiété à l'enfant et lui parler de façon sereine en lui donnant de l'assurance.

À partir de ces situations exemplaires et de ce qui a été déjà analysé, il est possible de remarquer que le contexte de chaque routine identifiée est imprégné d'une préoccupation de contrôle, en particulier d'un contrôle qui, selon les dires des enseignantes, vise à assurer les soins des enfants. Ainsi, l'organisation du lunch, la préparation du retour à la salle de classe et la pause sont comprises par les enseignantes comme des routines qui aident à contrôler les comportements des enfants. En guise d'illustration, il est intéressant de rappeler un passage d'une enseignante où elle dit que la routine aide à contrôler les comportements des enfants (*la routine aide beaucoup parce que les enfants savent que lorsqu'on entend la musique, c'est l'heure d'aller au cercle... À cause de la routine, les enfants connaissent le moment de faire les activités.* 3 GEP, p. 38).

En supposant que les imprévus sont interprétés par les enseignantes à partir de ce qu'elles considèrent important (le contrôle), il est possible d'identifier des situations qui, justement, dérangent le contrôle et menacent les soins. Cependant, il faut remarquer que malgré le centralisme et l'autoritarisme qui caractérisent les conduites déployées par les enseignantes, quand celles-ci sont confrontées à des imprévus, elles échangent la posture centraliste et autoritaire pour une attitude de dialogue et de compréhension envers les enfants. On peut penser que des compétences spécifiques sont mobilisées et que les enseignantes mettent en jeu des savoirs professionnels afin d'ajuster les routines.

Prendre en compte ce constat amène à penser que les imprévus peuvent susciter des changements chez les enseignantes autant dans leur posture et leur conduite que dans leurs routines. Cela nous rappelle les considérations de Morin (2000), Perrenoud (2001b), Rogers (1977) et Schön (2002) quand ils parlent de la complexité, de l'incertitude/urgence, du nouveau et de la zone d'incertitude, respectivement, comme des possibilités de changements et d'apprentissages. Ces idées font référence aux imprévus; ces situations présentent une possibilité d'apprentissage et de changement



parce qu'elles déséquilibrent les manières d'agir habituelles chez les enseignantes en leur donnant l'opportunité d'apprendre de nouvelles manières d'agir et de concevoir les réalités.

Le tableau suivant synthétise ce qui vient d'être présenté :

Tableau 14 - Routines – imprévus - ajustements

Routines	Imprévus	Ajustements
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intention</li> <li>-Sélectivité (perçoit certains aspects de la réalité).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils sont interprétés.</li> <li>- Ils sont intégrés, car ils provoquent des réactions.</li> </ul>	Réorganisation des routines à partir des actions des enseignantes
Compétences mobilisées	Zone de changements	



Les ajustements des routines font ressortir quelques dimensions qui méritent d'être présentées afin de proposer certaines analyses. Les ajustements effectués par les enseignantes mobilisent, en général, des compétences qui renvoient à la communication qui prend appui sur le dialogue, à la prise de conscience de la dimension affective et à la réflexion. En ce sens, il est intéressant de présenter ce que les enseignantes disent à propos de ces ajustements, en mettant en évidence les ressources et les manières de faire.

#### **4.7 Le dialogue, la prise de conscience (des sentiments et des émotions) et la réflexion pour l'ajustement de routines face aux imprévus**

Dans certaines situations imprévues où l'enseignante a été confrontée à l'agressivité, aux résistances ou au mal-être des enfants, les enseignantes ont cherché à établir un type de communication dialoguée avec les enfants dans le but d'ajuster les routines. Le dialogue apparaît donc comme une modalité de communication argumentative dans la perspective de persuader, de convaincre, de séduire les enfants, de négocier, de partager des expériences et, ainsi, de rétablir la routine. Ceci constitue le premier groupe de compétences.

La prise de conscience de la dimension affective (les sentiments et les émotions) correspond à un deuxième groupe de compétences. Celles-ci font référence à des situations où les enseignantes expriment leur état émotionnel, où elles reconnaissent ce qu'elles ressentent et où elles sont capables, dans le moment présent, de vivre leurs sentiments et leurs expériences sans les réprimer.

Le troisième groupe de compétences est associé à la capacité de réflexion pendant et sur l'action. Ces compétences s'expriment dans la mesure où les enseignantes sont capables de penser, de réfléchir sur les situations vécues au moment présent et une fois qu'elles sont terminées. Ces compétences aident les enseignantes à orienter leurs décisions, à adapter et à exécuter leurs actions.

Ces trois groupes de compétences sont reliées entre elles dans les situations d'ajustements de routines face aux imprévus. Dans cet esprit, il est utile de présenter quelques-unes de ces situations, choisies parce qu'elles illustrent de manière éloquente l'agir des enseignantes.

La première situation réfère à l'enseignante 1 GEP qui a vécu un épisode où un enfant se bat avec un autre dans la classe. Elle raconte qu'elle a cherché à discuter avec les enfants concernés, mais qu'au moment de le faire, elle est restée immobile devant les enfants qui témoignaient de l'agressivité. Ne sachant pas comment réagir, elle a cherché à masquer sa surprise ou sa difficulté face à la situation. Voici ce qu'elle affirme :

(...) du coup, je ne savais pas comment réagir. Mais, bon, je me suis calmée et ensuite j'ai discuté avec lui et j'ai surpassé tout ça.

(...) parfois vous devez vous débrouiller avec ça et en même temps, vous ne pouvez pas montrer que c'est l'enfant qui domine la situation. Comme vous voyez, j'ai pas mal d'enfants, hein? Dans ces moments-là, je dois avoir un bon contrôle émotionnel (p. 26).

Ainsi, il est possible de constater que l'enseignante justifie ses actions, car elle tente de résoudre la situation. Elle dit aussi avoir conscience qu'il s'agit d'enfants et non d'adultes, et pour cela, elle doit se contrôler pour établir un bon dialogue. En ce sens, elle dit :

Parce que vous devez toujours vous rappeler que ce sont des enfants. Aussi, on ne peut pas les traiter comme si c'étaient des adultes. En pensant comme ça, automatiquement, on se contrôle (p. 27).

En ce qui concerne le type d'ajustement privilégié dans ce genre de situations, l'enseignante 1 GEP fait appel à la prise de conscience (contrôle émotionnel à partir de la compréhension qu'ils « *sont des enfants et non pas des adultes* »), et même si elle a envie de réagir de manière différente, elle cherche à discuter avec les enfants afin de les convaincre d'agir autrement. Ce sens du dialogue contribue à mobiliser des compétences de l'ordre de la réflexion, de la prise de conscience de ses sentiments, et cela l'aide à adapter sa pratique à la nouvelle situation. Il importe de souligner combien, pour cette enseignante, la réflexion sur ses actions a joué un rôle fondamental dans la manière de conduire ses ajustements. En effet, dans ce cas, elle a cherché à aider les enfants à surmonter leurs incompréhensions, reprenant ainsi le contrôle et la gestion de sa classe.

Face à une autre situation d'agressivité entre enfants, l'enseignante 2 PEP dit avoir cherché à garder son calme pour ne pas paraître nerveuse et pour pouvoir, ainsi, affronter ce qui se passait.

Sur le moment on devait être très calme, parce que si on paraissait nerveux, ça rendait l'enfant encore plus nerveux (p. 52).

J'ai poussé un cri: « Petit, ne fais pas ça! » Alors, quand j'ai crié, j'ai perçu que je n'atteignais pas seulement l'enfant qui battait son camarade mais aussi ceux qui n'avaient rien fait. J'ai perçu cela parce que tout le monde s'est arrêté et m'a regardée (...); enfin, j'ai perçu que crier ne résout rien, il faut toujours rester calme (p. 52).

De façon similaire, l'enseignante 2 GEP indique que dans son mode d'ajustement, il y a eu une grande négociation avec l'enfant, même jusqu'au chantage. Il peut être utile de rappeler qu'il s'agissait d'un élève qui est revenu de la récréation agressif et qui a déchiré du papier, cassé des crayons et manifesté qu'il ne voulait pas faire le travail demandé. Cet enfant a provoqué un déséquilibre dans la routine liée à la gestion de la classe. Concernant cette situation, l'enseignante a affirmé : « *Du coup, vous devez prier; il faut discuter beaucoup, donner un bonbon, une friandise; tout est bon (pour les tranquilliser), mais des fois ça ne marche pas...* » (p. 32)

Dans cette situation particulière, l'enseignante dit qu'elle a tenté de négocier avec l'élève qui ne voulait pas participer à l'activité proposée et comme le dialogue à partir de la négociation n'a pas donné les résultats escomptés, elle a résolu de laisser l'enfant seul dans son coin (pour réfléchir à propos de ce qui était important). Ainsi, même si elle avait envie d'insister ou de forcer l'enfant à participer, l'enseignante dit qu'il est important de ne pas perdre patience parce qu'il y a aussi le risque d'être par la suite critiquée par l'enfant et sa famille. Elle affirme: « *Vous ne pouvez pas perdre patience parce qu'il y a les autres aussi et que l'enfant peut raconter tout quand il rentre à la maison, hein?* » (p. 33).

Le discours de cette enseignante renvoie à l'image qu'elle veut donner de son rôle, à ce que les autres attendent de son rôle et à la façon dont elle doit être perçue comme enseignante. Ce faisant, elle révèle des composantes de l'identité professionnelle (l'image qu'elle veut donner de son rôle, ce que les autres attendent de son rôle) qui orientent sa manière de conduire ses pratiques et, par conséquent, ses routines et leurs possibles ajustements. En effet, elle oriente son ajustement (*« on ne peut pas perdre patience parce qu'il y a les autres... »*) afin d'agir, du moins en apparence, avec calme et en « *tolérant* » le comportement distant et agressif de l'enfant.

Dans le même sens, l'enseignante 3 GEP adapte ses routines face à un imprévu à partir du dialogue, mais en utilisant d'autres modalités. Il faut se rappeler que la situation en question mettait en évidence des préjugés et des stéréotypes racistes de la part d'un élève et que ceci a conduit l'enseignante à réorganiser la classe, notamment en ce qui concerne les relations entre les élèves. Cette pratique témoigne d'un ajustement de routine de type échange dans la mesure où il y a une interaction entre l'enseignante et les enfants. Dans ce cas, l'enseignante cherche à discuter avec les enfants en établissant un dialogue avec eux. Cet ajustement ne s'est pas organisé à partir du contrôle du comportement de l'enfant et du souci de ne pas perdre patience, mais bien à partir de la conviction qu'il est important de travailler certaines valeurs avec les enfants. Ceci atteste que le dialogue et la compréhension seraient une manière d'établir la relation et de se respecter.

... je tente de discuter avec lui et tout... Il accepte à contrecœur ... parce qu'il ne voulait pas... mais, du coup, en discutant avec lui, d'une certaine manière, il a fini par accepter, en apprenant bien comme il faut et il a participé, parce qu'au fond, il aimait bien participer... (p. 36).

C'est ainsi, mais je discute toujours avec eux pour qu'ils restent bien tranquilles, sans se mettre debout sur la chaise... (p. 36).



L'enseignante 1 PEP fait référence à trois imprévus dans son entretien. Deux d'entre eux concernent des enfants qui se sont blessés ainsi que la surprise que cela a provoquée chez l'enseignante. Le troisième imprévu concerne une petite fille dont les difficultés entraînent des problèmes de relation dans la salle de classe (c'est une fillette timide qui n'interagit pas beaucoup dans la classe). Ainsi, confrontée à ces imprévus marqués par des difficultés de relation et par de l'agressivité de la part des enfants, l'enseignante dit avoir adapté ses routines en cherchant tout d'abord à garder son calme face aux pleurs, à l'inquiétude des enfants et aux coups reçus. Elle dit avoir pris conscience que le plus important est de garder son calme pour pouvoir aider ensuite les enfants.

Je me sentais si nerveuse; j'ai d'abord commencé par respirer à fond et ensuite je suis allée discuter avec la coordonnatrice. Je lui ai demandé de l'aide. Ainsi, avec le temps, j'ai appris à me calmer plus (p. 48).

Quand un enfant tombe et se fait mal, j'ai appris à le tranquilliser pour ne plus me sentir nerveuse, même si, après, il commençait à saigner (p. 48).

L'expérience ainsi que l'échange avec une autre professionnelle (coordonnatrice) semblent avoir été fondamentaux pour l'enseignante 1 PEP dans son apprentissage pour s'adapter à des imprévus impliquant des accidents d'enfants. Il est possible d'inférer à partir de cela que la prise de conscience de son état émotionnel procède d'un apprentissage (par l'échange avec la coordonnatrice) et que cela a influencé sa manière d'ajuster la routine. En effet, selon ses propos, elle a réussi à faire preuve de contrôle à la suite des réflexions provoquées par les conseils donnés par ses collègues de travail.

Par rapport à la situation où l'enfant est triste car sa famille ne vient pas le chercher, l'enseignante 1 PEP dit qu'elle a tenté de prêter attention à l'enfant, démontrant avoir aussi cherché à comprendre ce qu'il ressentait.

J'ai tenté de prêter suffisamment attention....

Je tentais de l'inciter, de le valoriser, pour qu'il ne soit pas triste de voir la famille de ses petits copains et lui sans... (p. 53).

Il est possible ici d'identifier que les ajustements étaient sous-tendus par une prise de conscience de l'importance de rester calme pour pouvoir composer avec les accidents et aussi avec certaines circonstances (des parents qui ne viennent pas à la fête de l'école ou des problèmes familiaux qui faisaient que l'enfant n'avait pas envie de rentrer chez lui) qui touchent les enfants. En plus de cela, on peut noter la préoccupation de l'enseignante quant à l'image qu'elle donne d'elle-même et quant à celle qu'elle veut donner tant aux parents qu'aux enfants. Ces sentiments et ces réflexions font référence à son identité professionnelle et ils semblent conditionner ses pratiques de même qu'ils contribuent à changer sa façon de poser des gestes professionnels.

Souvent, la reconnaissance des sentiments et les réflexions conséquentes ne sont pas apparues de façon si évidente. Dans le cas de l'enseignante 3 PEP, qui a raconté la situation d'un enfant qui dormait en classe, elle était d'abord préoccupée. Peu à peu, toutefois, elle s'est tranquillisée après avoir mieux compris les raisons de ce comportement. Cependant, l'effet de cette compréhension semblait relatif parce qu'elle se disait contrariée par son incidence sur l'enchaînement des activités et parce qu'elle avait envie que l'enfant « apprenne vraiment quelque chose » p. 60). Ainsi, son ajustement était sujet à une certaine ambivalence, du fait d'accepter et en même temps de ne pas accepter la manière d'être de l'enfant dans la classe, surtout quand cette manière d'être nuisait à ses apprentissages.

On peut donc dire que les ajustements de l'enseignante 3 PEP étaient marqués par une prise de conscience partielle de la manière d'être de l'enfant ainsi que par sa réflexion qui impliquait son identité professionnelle et lui donnait les moyens de comprendre quel devrait être son rôle de facilitatrice de l'apprentissage et qui, à cette

fin, l'incitait, à certains moments, à endosser le rôle de mère. D'un autre côté, ses ajustements semblaient aussi marqués par une difficulté à accepter les imprévus.

J'ai essayé! Mais lui, il semblait n'avoir jamais appris quelque chose. Alors que les autres lisaient, il semblait qu'il ne connaissait pas la moindre lettre. Alors je voyais bien la difficulté et j'étais toujours attentive et je cherchais à l'aider. Ma classe était grande, bien agitée... Mais, malgré tout, j'étais toujours à ses côtés et, même comme ça, de temps en temps, il dormait en classe... (p. 61)

Et elle ajoute :

Ce qu'on veut en fait, c'est que l'enfant apprenne, n'est-ce pas? Qu'il apprenne ce qui est programmé ou, du moins, une partie. Ça c'est pas bon pour nous, hein? C'est vraiment mauvais! On s'évertue à organiser et voilà, on a ces imprévus. Moi-même, j'aime tellement faire tout bien correctement (p. 60).

Mon impression face à ça, c'est qu'on veut que l'enfant apprenne, on veut qu'il sache vraiment quelque chose. On est un peu mère; on n'est pas seulement enseignante, on est mère aussi! On a un gamin, là, et on veut qu'il apprenne réellement quelque chose (p. 60).

L'enseignante 1 EPM, qui a décrit des imprévus en lien avec des accidents survenus dans la salle de classe, a orienté ses ajustements de façon à calmer les enfants et à les aider pour qu'ils ne se sentent pas culpabilisés (dans le cas de l'enfant qui a renversé son jus). L'enseignante a établi ses ajustements sur la base de sa prise de conscience et de sa compréhension de l'état émotionnel des enfants (effrayés, apeurés...) À partir de cela, elle a tenté de les tranquilliser, en établissant le dialogue. De plus, quand elle dit avoir cherché à « *tout faire bien correctement* », elle met en évidence une compréhension de sa tâche faisant ainsi référence à un aspect de son identité professionnelle. Il semble donc que soient imbriqués dans les ajustements de cette enseignante des sentiments (la prise de conscience), des réflexions reliées à son rôle et à ses tâches ainsi que des dialogues.

... je lui ai dit qu'il n'y avait pas de problème... (p. 2)

J'ai demandé : pourquoi pleures-tu ? Elle ne m'a pas répondu. Du coup, j'ai commencé à envisager quelques hypothèses, mais quand j'ai vu le jus de fruit sur sa table, alors je lui ai demandé si c'était à cause du jus de fruit. Elle a seulement acquiescé de la tête. Par la suite, je lui ai dit qu'il n'y avait pas de problème, qu'on allait résoudre ça. Donc, j'ai pris un torchon pour essuyer sur sa table (p. 2).

... ce n'était pas de sa faute. Il est tombé et s'est cassé. Ce n'était pas juste de le priver d'activité (p. 2).

En ce qui concerne les agressions verbales que cette enseignante a vécues, elle a structuré ses ajustements en échangeant avec les enfants qui se sentaient agressés, mais aussi en fonction de toute la classe. Elle a profité de cette situation pour aborder la question de la confiance en soi et aussi pour amener les enfants à réfléchir sur leur comportement. Cette situation réfère à un épisode où un des enfants insulte verbalement l'autre et où l'enseignante intervient.

J'ai demandé ce que signifiait le mot utilisé pour insulter le compagnon et les enfants dirent qu'ils ne savaient pas (...). Quand il est venu me trouver en disant qu'il avait été insulté, il a dit qu'il n'était pas cela (...). Alors j'ai dit : laisse-les dire. Ce n'est pas la peine de t'en faire pour cela, tu n'es pas ce qu'ils disent! (...). J'ai dit à toute la classe qu'ils ne devraient pas traiter les gens avec des mots dont ils ne connaissent pas le sens (p. 6).

Dans une autre situation, quand l'enseignante a oublié le matériel d'un de ses élèves, elle a su profiter de cette situation pour inciter les autres à partager un peu de leur pâte à modeler, et ainsi elle a pu aborder la question de la coopération et de la solidarité. Elle a ainsi mis l'accent sur les relations entre les élèves.

On observe que l'enseignante a une compréhension de son rôle en tant qu'éducatrice, qu'elle sait établir un dialogue et qu'elle est capable de prendre conscience de ses émotions et du vécu des enfants. Ainsi, dans une autre situation semblable, où l'un des élèves a commencé à pleurer soudainement, elle a cherché à savoir ce qui s'était passé et, seulement après, elle s'est occupée en particulier de celui qui pleurait. Cette

manière d'aborder le problème lui a permis de sonder la situation d'ensemble et de s'attarder à l'enfant qui était en train de pleurer.

Cette situation singulière met en évidence les entrecroisements opérant lors des ajustements entre la communication dialoguée, l'affectivité (et sa prise de conscience) et la réflexion. Découvrir au préalable avec les élèves ce qui s'était passé et se comporter avec eux de manière sensible peuvent attester d'une compréhension réflexive du rôle de l'enseignante, d'une prise de conscience de ce qui se passe dans la classe, par le biais des enfants et de ses propres sentiments, ainsi que d'une certaine capacité à dialoguer avec eux.

L'enseignante 2 EPM, confrontée à une situation marquée par des disputes entre les enfants, entraînant des agressions physiques, des pleurs et un défaut d'attention, raconte qu'elle a tenté d'intervenir immédiatement dès que tout a commencé. Ainsi, elle a cherché à savoir ce qui s'était passé et elle a agi en arbitre pour résoudre les incompréhensions à l'origine des disputes.

J'ai discuté avec lui (l'enfant) et il a rangé le jouet. Alors, à l'heure de la récréation, il a demandé le jouet à nouveau et je le lui ai donné. Maintenant, il a appris qu'il ne peut prendre le jouet qu'au moment de sortir (...) J'ai expliqué à l'enfant qu'il ne pouvait pas garder le jouet pendant la classe, seulement au moment de la récréation (p. 18).

L'enseignante dit à propos de la situation de dispute :

(...) Quand elles étaient en train de se disputer, immédiatement je les ai séparées et j'ai discuté individuellement avec elles. Et j'ai insisté sur le fait qu'elles ne pouvaient pas s'agresser (p. 18).

Puis, elle traite de la situation du défaut d'attention :

(...) Quand j'ai perçu que l'enfant était en train d'en provoquer une autre et ne prêtait pas attention, j'ai attiré l'attention de tout le monde et j'ai dit qu'elle serait l'assistante du jour. J'ai dit que ce serait elle qui remettrait les classeurs de devoirs à la maison aux autres enfants. Elle a bien aimé (p. 18).



L'enseignante 2 EPM effectue ses ajustements à partir de la réflexion de ce qui doit être réalisé dans la classe et à l'extérieur de celle-ci. Elle se réfère également à la prise de conscience de ses tâches et de ses rôles en tant qu'enseignante afin d'établir les limites qui lui permettront de faire la gestion de sa classe.

À partir de sa compréhension de ce que doit être son rôle et de la façon dont elle doit diriger ses activités, l'enseignante établit des limites dans le comportement des enfants. Elle ajuste ses routines face aux imprévus en ayant le souci de ne pas attiser la rivalité entre les enfants (*« J'ai discuté avec les deux séparément et leur ai rappelé le contrat de classe qui interdit de frapper ou de se quereller. » p. 18*). La compréhension de son rôle d'enseignante et la connaissance des caractéristiques des enfants sous-tendent le sens attribué à ses ajustements.

L'enseignante 3 EPM présente deux situations distinctes qu'elle considère comme imprévues. L'une a trait aux difficultés d'apprentissage manifestées par une enfant de sa classe et l'autre situation concerne une discussion qui a tourné en querelle entre deux élèves. Pour ce qui est de la première situation, l'enseignante dit avoir étudié les problèmes d'apprentissage, en cherchant des livres pertinents, pour tenter d'aider l'enfant en difficulté d'apprentissage. Concernant la bagarre entre les compagnons, l'enseignante dit qu'elle n'avait pas su quoi faire au moment des faits. Après coup, seulement, elle a pensé à les séparer. Ces réponses font référence à une prise de conscience de ses habiletés à rétablir les situations et à une auto-évaluation (réflexion) qui l'ont conduite à étudier et à rechercher de nouvelles connaissances :

J'ai beaucoup étudié pour découvrir quel était son problème. Quelle était la difficulté qu'elle présentait (p. 20).

Pour moi, cette fameuse scène m'a tant choquée que sur le moment, je n'ai pas su quoi faire. C'est seulement après que je les ai séparés. Je suis vraiment restée stoppée devant la situation. Il a jeté son compagnon par terre, lui a collé le pied sur le visage et bien que j'ai réussi à les séparer, j'ai reçu quelques coups parce que l'autre se démenait

dans tous les sens (...). Après, je suis sortie de la classe pour me calmer un peu... (p. 20).

On peut penser que cette prise de conscience a été marquée explicitement par une réflexion dans et à propos de l'action, surtout dans le cas de la situation concernant le problème d'apprentissage de l'élève, où elle a cherché à se renseigner, à étudier pour agir de façon compétente. Dans le cas de la bagarre entre les enfants, l'enseignante est initialement restée paralysée, mais ensuite elle a pu réfléchir à ce qui se passait. Tant dans la première que dans la seconde situation, elle a agi de manière réflexive, comprenant qu'elle devait prendre des décisions.

Comme nous pouvons le voir, ces ajustements ont requis la mobilisation des compétences telles que la réflexion aidant à la prise de conscience ainsi que l'auto-évaluation de son agir et des savoirs mis en jeu comme savoir dialoguer, par exemple. Ces éléments sont apparus, parfois, de manière floue. Ainsi, le dialogue, comme compétence communicationnelle, est apparu lié à la prise de conscience de l'affectivité et à la réflexion. À mesure que l'enseignante comprend son rôle d'éducatrice et qu'elle devient plus sensible aux besoins des enfants, elle est capable d'établir une communication plus efficace.

Bien que quelques-unes des routines qui furent déstabilisées et ajustées aient à voir avec la distribution du matériel en classe ou avec l'apprentissage des contenus, ce qui est central dans le faire et le dire des enseignants est le fait de prendre soin des enfants. Ainsi, dans la majorité des cas, stabiliser les routines permet de maintenir le contrôle disciplinaire, d'ordonner la gestion de classe, d'arbitrer les conflits et de limiter les comportements des enfants, afin de les « soigner » consciencieusement.

Cependant, quand les compétences mobilisées font référence au dialogue, à l'affectivité et à la réflexion, elles illustrent ce qui a déjà été discuté dans le point

précédent sur le contrôle disciplinaire. En effet, les compétences mobilisées pour l'ajustement des routines face aux imprévus sont apparemment opposées à une posture autoritaire et contrôlante. Les enseignantes ont, à la suite des imprévus, mis en place une autre façon d'intervenir auprès des enfants et ainsi ajusté leurs routines. Cette nouvelle façon est caractérisée par le dialogue, par la prise de conscience de leurs sentiments et des vécus ainsi que par les réflexions sur et après les actions. Ainsi, il semble que ces imprévus représentent des opportunités d'apprentissage et de changement pour les pratiques enseignantes. Il reste cependant encore à approfondir l'analyse en travaillant les relations entre ces compétences et la conjonction des savoirs, ce qui est l'objet de la section suivante.

#### **4. 8 Les compétences mobilisées et la conjonction des savoirs**

Comme on peut l'affirmer à l'instar de plusieurs auteurs (Garcia, 2007; Monteiro, 2001; Moreno et Pozo, 2001; Ramos, 2001; Tardif, 2002), les compétences font référence à une conjonction des savoirs. Il est utile de rappeler brièvement quelques éléments théoriques concernant les rapports entre compétences et savoirs et, ce faisant, de faire des liens avec les données de la recherche.

La compétence serait la capacité de mobiliser plusieurs ressources cognitives pour faire face à un type donné de situation. En effet, les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, mais elles déclenchent, intègrent et orchestrent les ressources. Leur mobilisation a alors du sens seulement en contexte (Perrenoud, 2000). Dans la présente étude, les enseignantes ont mis en place plusieurs ressources pour ajuster leurs routines. Les compétences ainsi mobilisées déclenchaient des savoirs d'ordres divers.

Ainsi, la compétence implique des savoirs. Il s'agit toutefois de deux notions différentes. La compétence est formée par un ensemble de dispositions et de schèmes (Perrenoud, 1997a, p. 41). Elle repose sur la mise à jour des savoirs. C'est dans ces termes que l'on peut comprendre que les compétences mobilisées font appel à la conjonction des savoirs.

On peut observer que même si la compétence mobilisée se structure dans le dialogue, les autres groupes de compétences (l'affectivité à partir de la prise de conscience et les réflexions) sont aussi interpellés. Ainsi, quand les enseignantes communiquent avec les enfants (et cherchent à ajuster leurs routines), elles posent des questions, elles parlent de façon à les appuyer et à les encourager mais en même temps, elles sont attentives à ce qui se passe par rapport aux sentiments vécus et elles réfléchissent aux situations. Les compétences, alors, impliquent une imbrication des savoirs qui sont liés à l'histoire de vie et au travail (Tardif, 2002). Le modèle présenté dans le chapitre 2, inspiré par Grillo (2006), a permis de constater la répercussion des conditions de travail sur les routines et même sur les ajustements des enseignantes.

À partir de ce qui a été observé, il appert que les savoirs ne sont pas constitués d'une dimension simplement sociale ou individuelle. Comme le dit Tardif (2002), il faut dépasser autant une perspective « mentaliste » que « sociologiste ». Les savoirs des enseignantes sont sociaux, car ils se construisent dans les interactions sociales, le partage et la collaboration entre collègues. Cependant, ils sont aussi liés à la dimension individuelle, car ils appartiennent à l'acteur et sont congruents avec les caractéristiques personnelles.

Afin de faciliter l'analyse à propos des savoirs professionnels, il est important de souligner la contribution de Shulman (1986) qui aide à comprendre la conjonction des savoirs à partir du savoir disciplinaire (dans le cas de l'éducation infantine, on réfère à la connaissance sur le développement de l'enfant); des savoirs curriculaires

(l'intégration entre les objectifs, les contenus...); des savoirs provenant de la formation des maîtres et des savoirs pédagogiques (évaluation, sélection, personnalisation); ainsi que des savoirs d'expériences (formés par tous les autres savoirs, mais retraduits et soumis aux certitudes issues de la pratique et du vécu).

#### **4.9 Les compétences mobilisées et la conjonction des savoirs dans les ajustements des routines : les sens et les réponses aux imprévus**

Afin de rendre compte des résultats relatifs aux compétences mobilisées et aux conjonctions des savoirs, l'étude a pris en considération, par des entretiens d'explicitation, les savoirs faisant partie du processus d'ajustement et les sens que les enseignants leur donnent. À partir des contenus appréhendés durant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2004), les compétences mobilisées et les conjonctions des savoirs ont été explorées selon les niveaux suivants :

- **procédural** : qui renvoie à la manière dont les enseignantes ont fait ou disent qu'elles ont fait leurs ajustements;
- **déclaratif** : qui concerne ce que les enseignantes savent sur ce qu'elles font ou disent faire;
- **intentionnel** : qui correspond aux explications fournies par les enseignantes; ce niveau est lié aux raisons de leurs actions.

Il importe encore d'observer que pour parvenir à l'analyse des compétences mobilisées et des savoirs, il a fallu prendre en considération la cohérence de leurs explications : de la description des routines, en passant par la verbalisation des imprévus, jusqu'à l'identification des compétences et savoirs mobilisés.



Ainsi, les niveaux d'approfondissement que les entretiens d'explicitation ont permis d'atteindre ont été d'une très grande importance, car les enseignantes ont pu relater les routines, les imprévus, les ajustements et, par conséquent, ont pu réfléchir sur les actions, les explications et les intentions. Ces entretiens ont été l'occasion de revenir sur les situations rencontrées et sur leur contexte, de prendre conscience, de réfléchir et de parler à partir de ce qu'elles avaient vécu.

Pour rendre compte de l'organisation des compétences mobilisées et des conjonctions des savoirs, les ajustements sont abordés de manière similaire. Il est donc essentiel de rapporter les compétences qui ont requis la communication dialoguée, l'affectivité et la réflexion pour faire face aux imprévus et pour provoquer les ajustements. Il faut faire aussi quelques distinctions entre les ajustements, tout en relevant les compétences mobilisées et les conjonctions des savoirs dans les niveaux procéduraux, déclaratifs et intentionnels construits à partir de l'entretien d'explicitation. Pour chaque situation présentée, certains aspects sont plus marquants.

En regroupant les ajustements par niveau, on peut observer que le niveau procédural renvoie à la patience, à l'autocontrôle émotionnel des enseignantes afin de composer avec les caractéristiques des enfants, comme :

a) face à un blessé (« *du coup, je suis restée sans savoir quoi faire. Puis alors je me suis calmée et à ce moment-là, j'ai discuté avec lui ensuite et j'ai surpassé tout ça* »- l GEP, p. 26);

b) porter de l'attention au moment de discuter en particulier avec un enfant, avec une attitude ferme pour marquer des limites;

c) se centrer sur la situation pour ne pas être distraite par autre chose;

d) prendre des décisions rapides face à une urgence;

e) être prudente pour ne pas juger un comportement de manière anticipée;

f) négocier pour faire la médiation lors d'une impasse;

- g) respecter l'enfant se traduisant par la capacité à comprendre ses besoins et ses limitations (« *J'ai demandé ce que signifiait le mot qui avait offensé le compagnons et les enfants dirent qu'ils ne savaient pas* » - 1 GEP, p. 26);
- h) percevoir l'état émotionnel (« *Parce que vous devez vous rappeler que ce sont des enfants. Donc, vous ne pouvez pas le traiter comme si c'était un adulte. Du coup, en pensant à ça, vous vous contrôlez automatiquement* » - 1 GEP, p. 27);
- i) et s'engager vis-à-vis de la profession pour pouvoir toujours recommencer.

Les enseignantes déploient des pratiques teintées d'affectivité, de réflexion dans et sur l'action ainsi que de présence à la situation vécue. D'abord, les enseignantes font preuve d'affectivité : elles privilégient la patience, l'autocontrôle émotionnel et l'empathie dans leurs relations avec les enfants. En ce qui concerne la réflexion, les enseignantes parlent d'une autoréflexion sur la situation vécue et sur leur rôle comme professionnelles. Finalement, les enseignantes sont présentes dans les situations vécues : lorsqu'elles font référence au moment vécu, elles font preuve d'attention, de dialogue et de conscience, ce qui leur permet d'agir dans les différentes situations imprévues.

Au niveau déclaratif, les enseignantes ont exprimé ce qu'elles savent sur ce qu'elles font ou disent faire :

- a) savoir s'adapter, se contrôler (« *mais alors je me suis calmée et à ce moment-là, j'ai discuté... (...). J'ai beaucoup d'élèves et on doit avoir un contrôle émotionnel...* » - 1 GEP, p. 26);
- b) reconnaître que l'enfant pouvait parler et exprimer ses besoins (« *... je l'ai mis à l'aise, discuté avec lui, je l'ai laissé là bien tranquille...* » - 2 GEP, p. 33);
- c) être confiante en discutant avec les enfants (« *... je discute avec lui, d'une certaine façon. Du coup, il finit par accepter, apprenant tout bien comme il faut et il participe...* » - 3 GEP, p. 37);

d) expliquer qu'elles avaient réfléchi dans l'action (*«... du coup, j'ai commencé à émettre des hypothèses, seulement quand j'ai vu le jus de fruit sur sa table...»* - 1 EPM, p. 2).

De façon semblable au niveau antérieur, le niveau déclaratif présente aussi la question de l'affectivité, car les enseignantes cherchent l'autocontrôle émotionnel et elles établissent une relation d'empathie avec les enfants. Du même coup, la question de la réflexion apparaît dans l'acte de produire des hypothèses par rapport à leurs actions. Les enseignantes se demandent, s'interrogent et se posent des questions afin d'ajuster leurs actions.

En ce qui concerne le niveau intentionnel, les explications des enseignantes à propos de leurs ajustements ont été liées :

a) au fait de reconnaître qu'elles composaient avec des enfants parce que cela aidait à guider toutes les actions (*« Parce que vous devez vous rappeler que ce sont des enfants. Donc, vous ne pouvez pas le traiter comme si c'était un adulte... »* - 1 GEP, p. 27);

b) à l'influence des critiques externes (*«... vous ne pouvez pas perdre patience parce qu'il y a les autres... l'enfant, quand il rentre à la maison, il raconte tout...»* - 2 GEP, p. 33);

c) au fait de reconnaître que c'est parce qu'il y a eu contrôle émotionnel (*« plus on est nerveuse, plus l'enfant devient nerveux auprès de vous »* - PEP, p. 48);

d) à la compréhension de leur rôle comme enseignantes (*« ... on veut que l'enfant apprenne... »* - 3 PEP, p. 60);

e) à leur compréhension et à leur capacité de reconnaître les sentiments des enfants (*«...quand j'ai vu qu'elle était en train de pleurer, j'ai compris qu'elle avait peur...»* - 1 EPM, p. 3);

f) aux apprentissages qui ont à voir avec leur histoire de vie («... *Probablement ce qui m'a fait agir de cette façon fut ce que j'ai entendu... je crois que j'ai pris ça de la maison... ça vient probablement de ma mère.* » - 1 EPM, p. 7);

g) au fait de reconnaître les processus d'apprentissage de l'enfant (« ... *parce qu'il assimilait oralement ce qui était travaillé..., il comprenait réellement, mais quand il s'agissait de lire ou d'écrire, vous perceviez clairement que son blocage était très important...* » - 3 EPM, p. 20).

En ce qui concerne le niveau intentionnel, tant la question de la réflexion que celles de l'affectivité et de la présence apparaissent imbriquées, comme c'est le cas dans les autres niveaux d'explicitation.

Afin de mieux présenter l'organisation de l'analyse, voici un tableau où les données concernées sont organisées de façon à correspondre aux niveaux procédural (situations a, b, c, d, e, f, g, h, i), déclaratif (situations a, b, c, d) et intentionnel (situations a, b, c, d, e, f, g).

Tableau 15 - Le procédural, le déclaratif et l'intentionnel

Situations	Procédural	Déclaratif	Intentionnel
a)	Autocontrôle émotionnel – affectivité	Autocontrôle émotionnel – affectivité	Réflexion – empathie (affectivité)
b)	Dialoguer avec l'enfant – être présente dans la situation	Empathie – affectivité et réflexion	Réflexion
c)	N'être pas distraite – être présente	Empathie – affectivité	Réflexion et contrôle émotionnel (affectivité)
d)	Prise de décision – être présente et réflexion	Réflexion dans l'action	Réflexion
e)	Prudence – réflexion		Empathie (affectivité) et

			être présente
f)	Négocier – réflexion		Réflexion
g)	Respecter l'enfant via l'empathie – affectivité		Réflexion, empathie (affectivité) et être présente
h)	Percevoir l'état émotionnel de l'enfant – réflexion, affectivité et être présente		
i)	La profession – réflexion		

Tel que déjà évoqué, les compétences mobilisées et par conséquent les conjonctions des savoirs ont été déduites des nombreux imprévus et des ajustements vécus par les enseignantes. Ces mobilisations de compétences sont des qualités des enseignantes qui opèrent en fonction de la situation vécue. De telles mobilisations peuvent apparaître et réapparaître pour répondre à diverses demandes. Ainsi, par exemple, le fait d'avoir la sensibilité pour percevoir l'état émotionnel de l'enfant, au-delà de la question du dialogue, de la réflexion, peut être relié aux connaissances que l'enseignante possède des étapes du développement de l'enfant. Par conséquent, être sensible, connaître les étapes du développement de l'enfant et leur présence dans la pratique éducative de l'enseignante, tout cela a à voir avec la formation professionnelle, avec la manière dont l'enseignante perçoit les idiosyncrasies de l'enfant, sans parler de la façon dont cela influence sa manière de dialoguer avec l'élève. La réflexion, la question de l'affectivité ou la présence à l'enfant comme marques de mobilisation des compétences et de la conjonction des savoirs peuvent rendre compte des processus d'ajustement lors des diverses situations.

On observe aussi que les compétences mobilisées face aux imprévus, de manière générale, engagent des aspects expérientiels et réflexifs. L'enseignante qui prête attention à ce que l'enfant est en train de dire sur la raison de ses pleurs se sert de sa sensibilité affective, de sa compréhension; elle établit des relations avec ses



expériences passées et prévoit certaines attitudes qu'elle pourra prendre en anticipant certains résultats, et ainsi de suite. Par conséquent, il semble assez évident que les aspects expérientiels et réflexifs apparaissent, presque inévitablement, conjointement.

Du reste, on peut aussi noter qu'une composante morale était présente dans la mobilisation des compétences parce que, justement, il existait une intention orientée par ce qui sous-tendait les actions d'ajustement. Ainsi, si l'enseignante était patiente et tolérante avec l'enfant, c'était parce qu'elle avait en tête la compréhension de son rôle d'éducatrice. Par conséquent, le fait d'être éducatrice s'affirmait d'une certaine façon et non d'une autre, se manifestait par certaines caractéristiques et non par d'autres. On a pu observer aussi la présence de la réflexivité à mesure qu'il y avait compréhension du rôle professionnel à jouer.

Les compétences mobilisées et la conjonction des savoirs dans les actions des enseignantes traduisent aussi le souci de prendre soin et d'éduquer. Ces éléments renvoient à la spécificité de l'éducation enfantine qui lie les soins portés aux enfants (en fonction de la phase de leur développement et des besoins spécifiques qui en découlent), l'enseignement de contenus et les processus scolaires (liés au processus de socialisation par la scolarisation).

Toujours en ce qui concerne les compétences mobilisées par ces enseignantes, on peut relever qu'il y a eu tant un côté « mou » (sensibilité, ouverture au dialogue, tolérance, négociation, ouverture à la nouveauté) qu'un côté « dur » (fermeté dans l'attitude, attention focalisée) dans les ajustements. Ceci nous ramène justement au fait que l'enseignante en éducation enfantine a besoin d'une routine, souple toutefois, c'est-à-dire qu'elle a besoin d'une espèce de guide, de modèle et d'orientation qui respecte le rythme et la spécificité des enfants.

Tant la réflexion pendant et à propos de l'action que l'adaptabilité face aux imprévus furent des caractéristiques marquantes en matière de mobilisation de compétences et de conjonction des savoirs. Quelques enseignantes, dans certaines situations données, réfléchissaient dans le moment même et sur l'action (moment postérieur), tout en maintenant une posture propice aux changements internes et externes qui facilitaient le processus d'ajustement. Ainsi, les compétences, dans leur dynamique, dans leur manière de se manifester, mettaient ces caractéristiques en évidence, surtout quand elles se soldaient par une réussite.

Par conséquent, les compétences mobilisées et la conjonction des savoirs étaient liées aux expériences de ce qu'elles avaient vécu, mais étaient aussi le produit de leurs réflexions. Il existe donc une conjonction du vécu et de la réflexion dans la dynamique de mobilisation des compétences.

Dans le souci de mieux valoriser les autres facettes des compétences et des savoirs utilisés, il apparaît utile de présenter un tableau dans lequel est proposée une organisation plus opérationnelle : les compétences mobilisées sont reliées aux types de savoirs professionnels qui ont été dégagés.

À cette fin, les compétences seront synthétisées dans la première colonne, c'est-à-dire qu'elles seront réunies et groupées. Dans la deuxième colonne, on trouvera une définition opérationnelle, décrivant et expliquant les synthèses respectives de ces compétences. Quant aux savoirs professionnels, en fonction du modèle élaboré dans le chapitre théorique, ils sont toujours en conjonction, soit le savoir théorique/disciplinaire, le savoir pratique, le savoir pédagogique, le savoir provenant des histoires de vie, de l'expérience et lié aux croyances, aux représentations et aux valeurs des enseignantes (Shulman, 1986; McClelland, Spencer et Spencer, 1994; Altet, 1996; Beillerot, 1996; Gauthier, 1997; Martineau, 1997; Portelance, 2000;

Bissonnette et Richard, 2001; Fleury et Fleury, 2001; Ramos, 2001; Tardif, 2002; Piot, 2008).

Tableau 16 – Synthèse des compétences mobilisées et conjonctions des savoirs dans les ajustements des routines

Groupes de compétences mobilisées	Définition opérationnelle de la compétence	Savoirs professionnels en conjonction
Communiquer avec les enfants	<p>Pour négocier - Facilite la compréhension entre les parties intéressées par un objectif, en promouvant un canal de communication adéquat entre elles, de manière équilibrée, en écoutant effectivement, dans le but de parvenir à un accord commun et qui soit intéressant pour les deux parties.</p> <p>Pour partager les expériences - Se permettre de dialoguer et d'échanger des expériences avec les autres afin de solutionner des conflits et de promouvoir des apprentissages.</p>	<p>Savoir théorique/disciplinaire, savoir pratique, savoir pédagogique, savoir provenant des histoires de vie, de l'expérience ou même lié aux croyances, aux représentations et aux valeurs</p>
Réfléchir pendant et à propos de l'action	<p>Pour décider - Dans un laps de temps de décision idéal, identifier et choisir l'alternative la plus adéquate pour la résolution d'un problème, en analysant les risques et les opportunités. En plus, définir et utiliser des moyens pour transmettre et recevoir des informations de manière claire et objective, en garantissant la compréhension entre les parties concernées et en facilitant la diffusion et la compréhension des objectifs et messages.</p> <p>Adapter - Capacité de s'adapter aux changements et aux nécessités émergentes; reconsidérer une posture par le biais de situations ou de faits; reconsidérer des opinions / concepts au moyen d'arguments convaincants.</p> <p>Pour exécuter - Capacité de prendre les devants pour que les choses se réalisent.</p>	
La prise de conscience de l'affectivité	<p>Prendre en compte la sensibilité afin d'établir un rapport - Capacité d'interagir avec les autres de manière empathique et respectueuse, même dans des situations adverses, tout en préservant une ambiance agréable et stimulante.</p> <p>Pour s'identifier à l'autre - Capacité de se projeter dans une situation vécue par autrui en percevant et</p>	

	<p>sentant ce que l'autre a éprouvé.</p> <p>Pour rendre attentif - Être centré sur le travail à effectuer, en prenant des mesures pour que la situation se résolve à souhait.</p> <p>Pour tolérer - Capacité de supporter l'adversité sans succomber ni se décourager ou abandonner.</p> <p>Pour rendre patient - Capacité d'attendre le temps nécessaire pour que les choses adviennent et ne pas « exploser » face à l'adversité.</p> <p>Pour donner des soins - Être attentif aux besoins d'autrui, en agissant avec sollicitude ou même en anticipant ses demandes.</p>	
--	---	--

Loin de prétendre énumérer les compétences comme si elles étaient des prescriptions à suivre par les enseignantes de la maternelle, celles qui sont identifiées se prêtent bien plus à une compréhension fine de ce qui s'est passé à l'intérieur des classes étudiées.

Partant de l'idée que les compétences seraient des capacités continues d'improviser et d'intervenir face à quelque chose de nouveau (Chomsky, 1985) et une façon d'organiser un ensemble de schémas (Perrenoud, 1997b), il paraît important de les définir opérationnellement afin d'avoir une compréhension claire de l'articulation des compétences et de la conjonction des savoirs dans les divers contextes de cette recherche.

Les savoirs professionnels pour décider, adapter, exécuter, être sensible afin d'établir un rapport, de s'identifier à l'autre, de rendre attentif, de tolérer, de rendre patient et de donner des soins s'articulent comme des groupes de compétences qui laissent des marques dans l'histoire de la formation des enseignantes. Ces ensembles de savoirs, constitués au long de leur formation professionnelle (initiale et continue), ont aussi à voir avec la personnalité de chacune, avec leurs contextes familiaux respectifs, avec



les institutions dont elles font partie et avec les contextes plus larges dans lesquels elles se trouvent impliquées.

De plus, ces compétences concernent la manière de répondre aux imprévus, elles sont impliquées dans les ajustements des routines et elles correspondent à l'ensemble des savoirs théoriques/disciplinaires, pratiques, pédagogiques et expérientiels (liés aux croyances, aux représentations et aux valeurs).

Les compétences mobilisées et la conjonction des savoirs, systématisées ici, sont en étroite relation avec les situations vécues par les enseignantes et engagent une conjonction avec divers autres savoirs (savoirs théoriques, savoirs pratiques et savoirs professionnels). En outre, il existe des éléments exprimés par les enseignantes qui permettent de supposer que les compétences et les savoirs sont constitués au fil du temps, et notamment à partir de leurs expériences et de leurs réflexions.

#### **4.10 Les conditions opérantes dans les compétences mobilisées, la conjonction des savoirs, les routines et leurs ajustements : les contextes facilitants ou non pour l'ajustement des routines**

Depuis que furent posés les premiers jalons de cette thèse, plusieurs éléments ont dû être réajustés. Au cours du cheminement, à partir des objectifs et des questionnements évoqués, il a fallu tenir compte de conditions professionnelles et de contextes scolaires variés, de telle sorte qu'ils en sont venus à revêtir une grande importance dans la compréhension des routines, de leurs ajustements, des compétences mobilisées et de la conjonction des savoirs impliqués. C'est ainsi qu'est apparue la nécessité d'aborder la question des conditions qui favorisent, ou non, l'ajustement des routines par les enseignantes.



Ces formes de compréhension furent enrichies, et leurs ébauches rendues possibles, parce que le chercheur s'est trouvé dans la situation de devoir mieux connaître les conditions de vie quotidienne des enseignantes, dans la perspective de se renseigner sur leur manière de mobiliser les compétences. Ainsi s'est-il inspiré du modèle de Grillo (2006) qui évoque les quatre dimensions constitutives de l'enseignant (dimensions contextuelle, institutionnelle, professionnelle et personnelle)<sup>23</sup>, dimensions qui jouent un rôle important dans leurs pratiques éducatives.

La dimension contextuelle réfère à l'influence de la société et de la culture dans la pratique de l'enseignante. Partant de cette dimension, il devient possible d'engager une discussion à propos des relations qu'entretiennent société et professionnelle de l'éducation enfantine, et vice-versa. Ce fut d'ailleurs un des thèmes présents dans les entretiens :

Nous autres, on passe par beaucoup de choses dans l'enseignement, cette question de la discrimination, du préjugé, de la dévalorisation, mais je me sens bien quand je suis ici avec les enfants, quand je suis en train de développer une question en salle de classe, quand je vois leurs progrès. L'enseignant n'est pas bien rémunéré, mais il est payé en retour, à partir des attitudes que l'on arrive à modifier chez les enfants avec lesquels on travaille, les élèves, hein? (3 GEP, p. 41).

Dans cet extrait, l'enseignante montre son indignation face à la situation vécue par les enseignantes dans le contexte social brésilien, surtout en ce qui concerne les bas salaires et la dévalorisation qui accompagne le statut de l'enseignante de l'éducation enfantine. Cependant, on perçoit que cette enseignante trouve du plaisir à travailler auprès des enfants.

---

<sup>23</sup> Ces dimensions jouent un rôle important dans la mesure où elles interfèrent dans les conditions et les possibilités d'ajustement des routines. Pour mémoire, la dimension contextuelle a à voir avec les valeurs sociales attribuées à l'éducation enfantine, à l'enseignante; la dimension institutionnelle est liée aux conditions de fonctionnement de l'école et à ses valeurs; la dimension professionnelle réfère à la formation enseignante; et la dimension personnelle renvoie à l'histoire de vie de l'enseignante.

Il convient de souligner un autre point important dans cette dimension : le contexte familial, très présent dans les propos d'autres enseignantes :

Ils sont très, très peu... ainsi, la majorité ne vient pas toujours visiter leur fils. De temps à autre, ici au collège, une fois de temps en temps, on envoie quelqu'un (...).  
 ... vous sentez les enfants qui sont accompagnés et ceux que ne le sont pas, parfois, pour ceux qui ne sont pas aidés, le devoir à la maison va et revient de la même manière ; si vous mettez un petit mot, il revient de la même manière dans le classeur, personne ne l'a lu (...).  
 ... beaucoup des difficultés que je perçois chez mes élèves sont liées au milieu dans lequel ils vivent, alors, je cherche toujours à rencontrer les parents... La famille n'assume pas autant sa responsabilité qu'avant, c'est transféré à l'école, mais je considère encore la famille comme l'un des fondements essentiels de la formation de l'enfant... (1 GEP, p. 28).

Le fait que l'enfant soit influencé par tous les milieux qu'il fréquente, particulièrement par la famille, est constaté par les enseignantes. Elles notent quand quelque chose ne va pas dans la famille de l'enfant. Une des enseignantes perçoit certains signaux dans le comportement des enfants. Ceci montre comment l'enseignante est toujours attentive aux changements, même les plus subtils. Elle dit aussi que quand un événement se produit, elle sollicite la famille pour avoir plus d'informations.

Les enseignantes se montrent aussi préoccupées par le fait que la famille n'assume plus la responsabilité qu'elle devrait avoir dans l'éducation de l'enfant, la remettant ainsi à la charge de l'école. Cela rend difficile la mission de l'école, ainsi que l'évoquent les entretiens, car il n'existe pas de bonne école sans un appui des parents, lequel se manifeste par leur présence à l'école et par l'accompagnement des enfants.

La dimension institutionnelle, pour sa part, renvoie au milieu professionnel et constitue un facteur très important de la vie professionnelle. La dynamique et la structure que l'institution offre aux enseignantes peuvent influencer la manière dont

elles s'adaptent aux imprévus quotidiens. Les facteurs qui influencent ce milieu sont nombreux, et parmi eux, on peut citer le travail en équipe. Ce dernier, du reste, revêt une certaine importance dans une des institutions dans laquelle travaillent les enseignantes. Ci-dessous se trouve un extrait d'un entretien dans lequel le respect de l'autonomie de l'enseignant fut souligné : « *Donc c'est ainsi, on fait la programmation, le groupe de première année et du coup je l'adapte en fonction de ma classe* » (2 GEP, p. 30).

On perçoit dans cet extrait qu'en plus de programmer les activités en série, les enseignantes disposent de l'autonomie nécessaire pour modifier et adapter les routines de leurs activités aux besoins spécifiques de chaque classe.

En ce qui concerne la dimension professionnelle, elle renvoie aux aspects techniques, à la qualification formelle des enseignantes et à leurs pratiques professionnelles, leur permettant de se démarquer collectivement en tant qu'enseignantes. Pendant les entretiens, quelques enseignantes ont présenté leur formation.

Je suis spécialiste, avec un troisième cycle (2 GEP, p. 29).

Du coup, on a dû faire, quand on a terminé le lycée, du coup on a à faire le professorat. (...) faculté de géographie, mais je n'ai jamais voulu exercer la profession avec des plus grands, j'ai toujours aimé cette tranche d'âge. Du coup, j'ai fait le troisième cycle en pédagogie scolaire... (2 GEP, p. 29).

Ici, on observe qu'il y a une influence de la formation scolaire dans la pratique de l'enseignante en salle de classe et dans les ajustements des routines. Pendant les observations réalisées en salle de classe, une des enseignantes s'est montrée très ouverte au dialogue avec les enfants, afin de savoir ce qu'ils ressentaient ou ce qui se passait. Ceci permettait aux enfants de réfléchir sur tout ce qui se passait en classe, à l'école, et même dans un contexte plus étendu. À partir de cela, il devient possible d'explicitier quelques modes d'intelligibilité évoqués par les enseignantes de cette

école à propos de leurs routines, dans la mesure où cela correspond à leur dimension professionnelle, à savoir la connaissance technique, les notions pédagogiques spécifiques et le sens attribué à ces routines :

C'est la question de faciliter aussi notre travail en classe, parce qu'ils connaissent l'heure de faire les devoirs, l'heure de la récréation, l'heure de la leçon extra... Ils connaissent bien tout cela, je suis pleinement d'accord avec la routine, jusqu'à maintenant, avec notre routine... c'est même un bon moyen de leur fixer des limites, n'est-ce pas? La question des limites, établir des règles... (2 GEP, p. 30)

Tout a une routine dans notre vie, alors, dès l'enfance, on doit apprendre qu'il y a un moment pour chaque chose, alors pour moi, c'est super important. Vous avez l'heure de s'asseoir dans la ronde, de discuter, l'heure qu'ils se concentrent dans un de ces moments, le temps d'entrer par exemple dans l'activité, bref, chaque moment, chaque petit temps que vous faites, parce que pour eux, dans leur tranche d'âge, c'est très difficile de ne faire qu'une seule chose, à chaque moment, vous devez créer une situation... Ceci est important parce que pour leur avenir, pour leur croissance, pour leur éducation, pour qu'ils se repèrent dans la vie, il y a une heure pour tout dans notre vie. Je trouve cela super important, la routine quotidienne pour notre santé et aussi je trouve que c'est très stimulant, parce qu'aussi je sens qu'ils aiment ça... (3 GEP, p. 42)

Face à ces extraits, on perçoit combien les enseignantes de cette école ont des notions similaires à propos de ce qui constitue les routines pédagogiques et à propos de leur importance pour le bien-être des enfants. Pour elles, les routines aident les enfants à contrôler leur anxiété, élément qu'on retrouve naturellement chez les enfants de cet âge. En fonction de la manière dont ces enseignantes conduisent leurs routines, les enfants apprennent à organiser leur temps en accord avec les activités habituelles qui leur sont proposées.

Une des enseignantes souligne encore un point important qui a trait au fait d'établir des règles à partir des routines. Ces règles seraient ancrées dans les routines, celles-ci étant programmées avec la participation des enfants qui décident ce qu'il est correct ou non de faire dans le quotidien de la salle de classe. L'enseignante croit que la routine dans les activités et les règles est essentielle pour une vie organisée et réussie, pour l'avenir des enfants.



Enfin, la dimension personnelle correspond à l'idée que derrière tout professionnel, il y a une personne avec son histoire de vie, sa famille, sa personnalité et que tout ceci exerce une grande influence sur la manière d'envisager l'activité professionnelle. Tout cela, donc, se reflète dans la manière de conduire les ajustements de routine.

... parfois, il n'y avait pas moyen de mentir parce que réellement j'arrivais en étant très mal, je leur disais qu'aujourd'hui la prof n'était pas bien, parce que je pense même qu'on doit garder cette relation de respect, cette relation aussi de sincérité avec l'enfant... (1 GEP, p. 28)

Cet extrait met en évidence combien la vie personnelle de l'enseignante se refléchit dans sa relation avec les enfants, d'autant plus lorsqu'elle passe par des moments difficiles. L'enseignante a fait preuve de discernement dans cette situation, surtout en ce qui concerne le respect et la sincérité dus aux enfants. Ces caractéristiques que présente l'enseignante revêtent de l'importance dans la manière dont elle adapte sa routine aux imprévus. Cela fut constaté durant les observations en classe où il est apparu qu'au cours de l'année, l'enseignante avait cultivé une relation de confiance avec les enfants et que, grâce à cela, elle avait réussi à surmonter des situations difficiles qui, parfois, pouvaient avoir une incidence sur eux.

Un autre point qui mérite d'être souligné concerne la dite « prédestination » à laquelle les enseignantes attribuaient parfois le fait d'exister pour exercer cette profession. Pour elles, l'amour et la réalisation de soi sont présents dans leur vie professionnelle, de manière tellement viscérale que c'est ressenti comme une vocation.

J'ai toujours aimé faire l'enseignante, je réunissais les gamins de la rue pour jouer à la maternelle, et je ne sais pas, je ne sais pas si c'est parce que je trouvais impressionnantes les enseignantes, leur manière de faire la leçon... (2 GEP, p. 29)

Travailler dans l'éducation enfantine, c'est la meilleure chose que j'ai faite dans ma vie... (2 GEP, p. 29)



Le fait d'avoir toujours désiré être enseignante semble indiquer un grand sentiment d'identification et d'amour pour cette profession. Face à cela, on peut observer que, se sentant réalisée professionnellement en exerçant la profession qu'elle désirait, l'enseignante exerce ses fonctions avec beaucoup plus d'entrain et de patience. Concernant l'éducation enfantine, cela renvoie au contact avec les enfants et, par conséquent, à la facilité à composer avec les imprévus que cela occasionne parfois.

Dans cette dimension, il est possible aussi de mentionner un sentiment d'identification de l'enseignante avec la relation aux enfants.

Donc, parce qu'aussi on est mère, on voit bien des exemples à la maison, n'est-ce pas? Donc, vous allez tirer des exemples de la maison, vous les amenez à l'école et vous travaillez là-dessus (3 GEP, p. 36).

Ainsi, cette enseignante souligne l'influence de son expérience de mère auprès de ses propres enfants pour adapter les situations qui se produisent avec les élèves de sa classe.

Les entretiens réalisés et les extraits étudiés mettent en évidence l'influence des expériences personnelles des enseignantes dans leurs manières de faire et dans leurs capacités d'adaptation aux situations qui sortent de la routine rattachée à leurs leçons.

... aujourd'hui, je suis beaucoup plus mûre, plus expérimentée dans ce domaine, et certaines attitudes que je prenais il y a deux, trois ou cinq ans en arrière, je ne les prends plus au jour d'aujourd'hui; par exemple, le truc de retirer l'enfant de la récréation, ceci, eh bien, ça ne vaut plus la peine pour moi, ça ne fait plus d'effet (3 GEP, p. 37).

Pendant l'entretien, on peut noter la conviction dans le discours et les gestes de l'enseignante. Ses expériences, tant personnelles que professionnelles, ont contribué au changement dans sa manière de réagir aux imprévus quotidiens. Elle a démontré

avoir perçu que ses attitudes ne produisaient plus l'effet escompté, l'incitant alors à développer de nouvelles stratégies pour résoudre les problèmes rencontrés avec ses élèves en classe. L'enseignante a appris par le biais de ses expériences et elle a réfléchi sur sa pratique professionnelle, ce qui semble avoir contribué à ce que ses pratiques acquièrent la souplesse nécessaire pour affronter les imprévus.

Pour poursuivre, un tableau synthétisera les conditions facilitantes et non facilitantes à partir des quatre dimensions.

Tableau 17 - Les conditions facilitantes

	Dimension personnelle	Dimension institutionnelle	Dimension professionnelle	Dimension contextuelle
L e s  c o n d i t i o n s  f a c i l i t a n t e s  q u	Identification avec l'éducation enfantine	L'environnement physique approprié pour la conduite de l'enseignement et de l'apprentissage, et de loisirs pour les enfants	La compréhension de la routine dans la pratique pédagogique quotidienne des enseignantes	La représentation qu'il y a du plaisir à travailler avec les enfants - les soins et l'enseignement
	L'expérience personnelle comme ressource	Administration qui permet à l'enseignante d'avoir une formation continue	Compréhension positive de l'imprévu comme quelque chose qui peut favoriser un milieu d'apprentissage	La participation de la famille, quand elle est présente
	Sensibilité dans la relation avec les enfants	La structure que l'école offre aux professeurs	Comprendre les intentions pédagogiques de l'activité	
	Relation de respect, de confiance et d'honnêteté avec les élèves	Esprit d'équipe	L'ouverture au dialogue avec les enfants - les sentiments, les pensées, les perceptions	
	La croyance qu'il existe une prédestination à être une enseignante	Planifier les activités pour les élèves et être libre de modifier et d'adapter les activités de routine aux besoins spécifiques de chaque catégorie d'élèves	Avoir des notions de ce qui constitue les routines pédagogiques et leur importance pour le bien-être des enfants pendant qu'ils sont à l'école	
	Le désir d'être	Avoir des assistants dans	Établir des règles de	

i m a r q u e n t l e s d i m e n s i o n s	une enseignante, un grand sens de l'identification, l'amour pour la profession et la possibilité de réussite professionnelle	la classe pour aider à développer les tâches et donner toute son attention à chaque enfant	routine. Impliquer les enfants qui décident ce qui est juste. L'importance du contrat pédagogique	
	Présence d'un sentiment maternel fort envers les enfants - les influences de la maternité et les situations qu'elles ont vécues avec leurs propres enfants. Influence des expériences personnelles des enseignantes dans leurs faits et gestes	La structure physique et matérielle dans l'exécution des travaux	Comprendre ce qui devrait être systématique dans l'éducation maternelle	
	La question de la foi dans toute croyance			

À partir de ce tableau, on peut remarquer que, malgré toute la difficulté concernant la formation des enseignantes au Brésil, ces dernières maintiennent une identification avec la profession, ce qui leur permet de faire face à plusieurs difficultés, surtout celles se rapportant aux imprévus. Cette identification professionnelle, à son tour, semble liée à l'histoire de vie et aux expériences des enseignantes. Plus particulièrement, on peut noter les aspects affectifs comme la sensibilité et le rôle maternel que les enseignantes disent vivre. L'autre élément marquant, c'est la question de la foi et de la croyance présentes chez quelques-unes des enseignantes. Celles-ci ont dit que croire en quelque chose (normalement, c'était lié au christianisme), aidait à dépasser les difficultés vécues en classe. Malgré les difficultés

en termes de structures dans la majorité des écoles participant à la recherche, on observe que les conditions matérielles et physiques jouent un rôle fondamental pour favoriser les ajustements des routines. Une autre remarque porte sur l'importance d'une formation qui assure une bonne compréhension de ce que sont les routines pour la maternelle et un regard positif par rapport aux imprévus. Enfin, ce que l'on peut dire sur la dimension contextuelle, malgré sa faible occurrence, c'est qu'elle est associée à la participation de la famille et à une représentation que travailler avec les enfants donne du plaisir. Ces éléments semblent, quand ils sont présents, favoriser les ajustements.

Tableau 18 - Les conditions non facilitantes

	Dimension personnelle	Dimension institutionnelle	Dimension professionnelle	Dimension contextuelle
L e s  c o n d i t i o n s  n o n  f a c i l i t a n	L'autoritarisme - peut devenir inflexible dans la routine et ne pas permettre les ajustements nécessaires	Rotation constante des enseignantes	L'absence de discussion sur l'importance de la pratique de l'enseignement de la routine	Préjugés en relation à la profession des enseignantes d'éducation enfantine
		Les règles et règlements établis par l'administration scolaire pour le fonctionnement quotidien peuvent contribuer à l'approche plus sévère des routines (l'organisation interne de l'école en ce qui concerne les normes et les règles de fonctionnement de l'institution - niveau établi)	Le manque de souplesse dans les routines face aux imprévus	La famille qui n'assume pas la responsabilité d'éduquer l'enfant et place toute la charge sur l'école
		L'improvisation constante, ce qui implique une forte contrainte psychologique	Le manque de support pédagogique ainsi que familial	Le manque de temps disponible pour que les parents soutiennent et surveillent leurs enfants.
		L'absence de structures de ces institutions qui n'offrent pas de subventions, de jouets, de matériel didactique, de salles spacieuses et	Formation déficitaire	

t e s  q u i  m a r q u e n t  l e s  d i m e n s i o n s		aérées pour accueillir les jeunes enfants		
		Les mauvaises conditions physiques, structurelles et matérielles à l'école		

De façon générale, quand l'école présente une posture rigide, quand elle exige beaucoup des enseignantes ou quand elle définit de manière stricte les planifications des enseignantes, cela nuit aux ajustements des routines, car les enseignantes sentent une pression externe et sont moins portées à être flexibles soit par peur de se tromper soit à cause des demandes excessives qui engendrent des tensions. Les autres aspects importants soulignent les conditions précaires des écoles et la faiblesse des formations. En ce qui concerne les conditions précaires des écoles, les enseignantes sont toujours exposées aux imprévus, elles sont toujours appelées à produire des réponses aux imprévus, ce qui peut provoquer une sensation de fatigue et une



incapacité à s'ajuster. Par rapport à la qualité de leur formation, on remarque que l'incompréhension de la valeur de la routine, du rôle de l'enseignante dans l'éducation enfantine et même de ce qu'est l'éducation enfantine peut aussi contribuer de façon négative aux ajustements des routines. Enfin, la dimension contextuelle révèle que l'enseignante de l'éducation enfantine est mal vue dans la société, ce qui engendre des malaises dans l'exercice de la profession.

La présente analyse de données a présenté les routines comme une forme de contrôle disciplinaire, les imprévus comme des événements déséquilibrants et les ajustements, tout cela contextualisé à partir des conditions facilitantes ou non. Le prochain chapitre va proposer, par conséquent, une discussion qui vise à répondre aux questions de recherche et qui portent sur les savoirs et les compétences mobilisées par les enseignantes afin d'ajuster leurs routines.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

## CHAPITRE V

*Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos:  
As coisas não têm significação: têm existência.  
As coisas são o único sentido oculto das cousas.*

*Oui, c'est ce mes sens apprendront seuls:  
les choses n'ont pas de signification : elles ont une existence.  
Les choses sont l'unique sens occulte des choses.*

(Fernando Pessoa)

## 5. INTRODUCTION

La présente thèse porte sur deux grands axes d'intérêts qui sont reliés entre eux. Le premier est un volet général, qui correspond au monde de l'éducation enfantine, en particulier aux pratiques des enseignantes de la maternelle. L'autre, plus spécifique, concerne la relation entre la routine et l'imprévu ainsi que l'ajustement entre les deux, d'où on peut déduire la mobilisation des compétences par les enseignantes afin d'ajuster leurs routines face aux imprévus.

Ces deux volets offrent de nombreuses possibilités de combinaisons, d'organisations et d'axes de recherches. Cependant, ils causent en même temps quelques problèmes, car ils impliquent toujours une question de choix. Ceux-ci, à leur tour, exigent de prendre des positions, de courir des risques et de renoncer à d'autres possibilités pour la construction des connaissances. Ce qu'il s'agit de faire maintenant, c'est d'assumer une des possibilités d'organisation de la discussion et de l'interprétation, en ayant pleinement conscience qu'il y aurait bien d'autres façons intéressantes de le faire. Ainsi, le choix est fait de privilégier ce que le poète portugais exprime ainsi : « Les choses n'ont pas de sens, elles ont une existence ». Cela signifie que de l'existence

germent les significations. Voici donc ce que toute cette aventure de doctorat a fait germer comme réflexion.

Dans ce chapitre, les principaux points qui constituent les deux axes de la recherche seront présentés et les questions qui ont guidé cette recherche seront reprises. Au départ, diverses questions liées à l'éducation enfantine et aux sortes de routines présentes au sein des pratiques pédagogiques des enseignantes de la maternelle seront abordées. Ensuite, les relations entre la routine, l'imprévu et l'ajustement seront traitées de façon à qualifier l'évolution de la routine quand survient un imprévu ainsi que le comportement des enseignantes. Enfin, les savoirs et les compétences déployés par les enseignantes seront discutés. Cette discussion semble adéquate pour répondre à la question portant sur la nature des savoirs et des compétences mobilisés par les enseignantes afin d'ajuster leurs routines. Il est à souligner que certaines de ces discussions pourront se répéter (être récurrentes) parce qu'elles touchent à des points communs.

### **5.1 Les défis de l'éducation enfantine et les routines au sein des pratiques pédagogiques des enseignantes de la maternelle**

Bien que ce n'ait pas été l'objet de la recherche, un constat s'est avéré incontournable : c'est l'observation, à partir de ce que les enseignantes ont exprimé, que tout, ou presque tout ce qui se rapporte à l'éducation enfantine souffre d'une « infériorisation » sociale. On peut en déduire que les valeurs sociales et la façon dont la société voit l'enseignante de l'éducation enfantine ont un impact sur son activité professionnelle, aussi bien subjectivement (ce qu'elle ressent) qu'objectivement (les conditions matérielles et financières du travail enseignant). Les enseignantes participant à l'étude établissent d'étroites relations entre les valeurs sociales et le rôle d'enseignante, mais d'une façon particulière. Ces relations semblent être marquées

par la confusion dans ce qui constitue les deux piliers de l'éducation enfantine : l'éducation et les soins (Richardson, 1995; Campos 1994 et 1999; Carvalho, 2001; Braga, 2005; Oliveira, 2007; Nascimento, 2010).

Ces deux piliers (ou dimensions) sont le fruit d'une ample discussion dans la littérature spécialisée (Richardson, 1995; Fields 1994 et 1999; Kishimoto, 1999; Carvalho, 2001; Cunha et Carvalho, 2002; Braga, 2005, Azevedo et Schnetzler, 2006; Oliveira, 2007; Nascimento, 2010) qui met en évidence leur ambivalence. Ainsi, d'anciennes perspectives ou traditions comme l'assistencialisme et l'hygiénisme influencent encore l'éducation enfantine au Brésil, tendant à remplacer les mères pour les soins aux enfants, en s'occupant avec beaucoup de rigueur de leur alimentation, de leur hygiène et de leur santé. Historiquement, comme déjà mentionné, l'éducation enfantine au Brésil est divisée en garderie et école maternelle, la première étant réservée aux soins des enfants et la seconde à la formation et à la préparation de l'enfant pour sa future performance scolaire. En général, la dimension d'éducation serait plus liée à l'éducation en classe maternelle parce qu'elle préparerait l'enfant à l'enseignement fondamental et au processus de scolarisation. Quant à la dimension des soins, elle serait plus visible dans les garderies. Bien que la littérature ait souligné cette division des rôles quand il s'agit de la garderie et de la maternelle, il appert que la dimension des soins apparaît aussi à la maternelle, ce qui met en évidence la nécessité de mieux discuter ce point.

Cette confusion entre les soins et l'éducation, ou entre ce qui reviendrait à la garderie et ce qui serait la fonction de la maternelle, est certainement liée à la façon dont l'école enfantine a été construite au Brésil et ses fonctions sociales établies au cours de ce processus historique. Toutefois, il serait utile de discuter de la qualité de la formation de ses professionnelles, car c'est là que la reproduction culturelle, dans une perspective « bourdieusienne », se produit de la façon peut-être la plus efficace. La présente recherche a impliqué neuf enseignantes de quatre écoles (petite école privée,



grande école privée et écoles municipales publiques), certaines détenant une formation de l'école normale et d'autres une scolarité des cycles supérieurs et/ou des certificats. Bien que l'objectif de la recherche n'était pas de travailler la question de la formation des enseignantes, on ne peut qu'être d'accord avec Oliveira (2007), qui discute de l'impact de la féminisation de la profession ainsi que de la présence de nombreuses enseignantes non formées. Cependant, il faut constater que même les enseignantes qui détiennent une spécialisation conservent une vision assistencialiste, centrée sur un modèle familial/maternel. Cela amène à penser que la confusion entre les soins et l'éducation ainsi que la conception assistencialiste sont également liées à la féminisation de la profession et à la qualité de la formation des enseignantes, ou même à l'absence de cette formation. Cette idée est liée à la conception que pour enseigner aux enfants, il est nécessaire d'avoir la vocation de la maternité.

Une hypothèse présentée dans la présente recherche et appuyée par Blin (1997) et Campos (1994, 1999), c'est qu'il y a confusion entre les soins et l'éducation dans l'éducation infantine. Il est possible de trouver des racines de cette confusion dans la tradition et les valeurs sociales relatives aux enseignantes. On peut penser que toute la question de la difficulté exprimée par les enseignantes impliquées dans la recherche, en ce qui concerne la condition professionnelle et le sentiment de non-valorisation, est en relation avec l'histoire et la culture de la société brésilienne, mais comment savoir ce qui se passe vraiment dans la vie quotidienne de la classe? Il est nécessaire d'approfondir les questions et les raisons qui pourraient expliquer les idiosyncrasies de la vie quotidienne de la classe.

Une deuxième hypothèse pourrait être faite à partir d'Azevedo et Schnetzler (2006). Pour les auteurs, cette confusion entre les soins et l'éducation provoque diverses orientations dans les tâches des enseignantes. Cette idée est reprise par Cunha et Carvalho (2002) lorsqu'elles remarquent le problème de l'instabilité de l'identité des enseignantes d'éducation infantine. Tout cela pourrait aussi être corroboré par des

données de la présente recherche. Tel que mentionné plus haut, certaines enseignantes ont donné des explications très variées de leur choix professionnel, ce qui fait ressortir un certain degré de confusion et d'instabilité de leur part. Cela pourrait indiquer que leur choix professionnel n'a pas été fait à partir d'un processus fort d'identification personnelle et de construction d'une identité professionnelle.

Cette discussion mène à une autre, qui touche également à la caractéristique assistancialiste et peut-être centralisatrice des enseignantes par rapport aux élèves. Ainsi, le livre dirigé par Doyon et Fisher (2010), dont le thème est la question du développement du langage et de la pensée des enfants dans les écoles maternelles du Québec, présente des discussions sur la façon dont les enseignantes établissent des rapports avec les enfants. Bien qu'elle n'ait pas été mentionnée auparavant, il est intéressant d'aborder rapidement cette étude. Parmi les points relevés, les auteures attirent l'attention sur le fait que les enseignantes parlent plus que les enfants au moment de la causerie, de sorte que l'enseignement et l'apprentissage ne seraient pas centrés sur l'enfant. Cela met en évidence une position centrée sur l'enseignante et dans une certaine mesure autoritaire, surtout par la façon dont les enseignantes s'imposent aux enfants, car les rapports établis ne considèrent pas les singularités des enfants.

Une enquête intitulée « *Consultation sur l'éducation enfantine de qualité* », menée par la Campagne nationale pour le droit à l'éducation (2006), montre que plusieurs groupes présentent la fonction de l'éducation enfantine comme visant à discipliner et à former des habitudes; ils disent que les enfants doivent fréquenter l'institution pour « apprendre à ne pas peindre sur les murs », « à ne pas casser les vitres », « à ne pas casser les jouets » (p. 97).

Il est possible de résumer en disant que les routines au sein des pratiques pédagogiques des enseignantes participantes ont été comprises de façon ambivalente,

car des confusions existent entre les deux dimensions en question, soit les soins et l'éducation. Il est normal qu'il y en ait un écho dans ce travail, précisément parce qu'il confirme qu'il y a encore un mélange de conceptions anciennes et nouvelles, où les soins sont imbriqués dans l'éducation, c'est-à-dire dans la préparation à l'enseignement fondamental. En effet, deux visions des soins s'affrontent : la vision assistancialiste d'une part et la vision des soins enracinée dans la conception du développement autonome d'autre part.

Il apparaît évident que l'obsession des soins par le contrôle disciplinaire guide la façon dont les enseignantes organisent leurs routines. Cet aspect sera approfondi dans la section suivante de façon à aborder davantage la première question de cette recherche, celle qui touche les types de routines.

### **5.1.1 Les routines volatiles**

Des auteurs tels que Doyle (1986), Cunha (1989), Jackson (1998), Perrenoud (2001b) et Grillo (2006) conçoivent le quotidien de la classe comme étant riche en termes d'événements et de sources de production de sens et significations. On peut en déduire que la pratique des enseignantes ne sera bien comprise que si elle est vue dans son contexte et dans les conditions de leur propre expérience. Donc, tel qu'expliqué dans le chapitre théorique, la routine, comprise à partir de sa diversité et de son contexte, est considérée ici comme faisant partie de la pratique courante des enseignantes.

Il n'est donc pas possible de définir une routine comme quelque chose de préétabli et de figé. La compréhension des routines semble s'évaporer pour ceux qui s'aventurent à tenter de les saisir sans tenir compte de leur spécificité et de leur signification en fonction de leur contexte.

Dès le départ, les enseignantes impliquées dans la recherche ont été invitées à expliquer quels étaient l'importance et le sens de la routine pour elles. Ainsi, elles ont présenté leur compréhension de la portée de la routine pour la structuration et le développement de l'enfant, ce qui trouve un écho dans ce que de nombreux auteurs ont déjà dit, comme Batista (1998), Freire (1998), Malenfant (2002), Lacourse (2004), Barbosa (2006), Andrade (2007) et Oliveira (2007). Chacun en a parlé à sa manière, mais tous soulignent l'importance de la routine, surtout pour l'éducation enfantine. Oliveira *et al* (1992), par exemple, considèrent les routines comme un suivi des activités quotidiennes, flexibles et organisatrices pour les enfants, servant à les éduquer afin qu'ils se reconnaissent dans leur vie quotidienne.

Selon Oliveira (2007), Batista (1998) et Freire (1998), les routines guident le quotidien des enfants et sont importantes pour leur développement. Cependant, ce n'est pas n'importe quelle routine ou, plutôt, ce n'est pas simplement la routine pour la routine qui importe. Les auteures soulignent la nécessité que les routines aient une intention pédagogique, qu'elles soient bien dimensionnées dans le temps et dans l'espace vécus par les enfants. Ainsi, les routines ne devraient pas conduire à la rigidité et au manque de sens pédagogique. C'est précisément dans ce regard de la routine que le présent travail a été développé, c'est-à-dire en caractérisant la flexibilité et donc la disponibilité des ajustements, celles-ci étant associées aux niveaux de compétences des enseignantes.

À partir de ce qui est connu sur la routine, on peut dire qu'une enseignante qui a une vision large et considère ses besoins, son rôle, ses objectifs professionnels - mais aussi les besoins des élèves - vit la routine d'une façon plus flexible, ce qui lui permet de vivre les imprévus plus positivement, afin d'obtenir un apprentissage et une adaptation de son savoir-faire.



Cependant, la routine peut également être identifiée comme problématique. Certains auteurs soulignent le danger d'une routine du type mécanique, selon les termes de Freire (1998) ou d'une routine routinière selon Barbosa (2006). Ce serait une routine sans intention pédagogique, qui amènerait l'enfant à des activités dénuées de sens, comme un simple remplissage du temps (Batista, 1998). Il semble raisonnable de penser que l'absence d'intention pédagogique, comme l'entend Freire (1992), peut créer des difficultés pour que l'enseignante adapte ses activités face aux imprévus.

De façon plus générale, une contradiction apparaît entre le discours et l'action des enseignantes en ce qui concerne la routine. En effet, quand les enseignantes ont été interrogées sur la compréhension qu'elles avaient des routines, elles ont reconnu leur importance autant pour leur pratique pédagogique que pour le développement des enfants. Cependant, l'analyse a montré que les routines que les enseignantes ont mis en place n'avaient pas de fil conducteur permettant d'orienter leur travail, et qu'elles se présentaient en général comme « routine routinière », selon l'appellation de Barbosa (2006). Les enseignantes ont établi une routine pour assurer le contrôle disciplinaire des enfants. Mais une telle routine, orientée vers le contrôle disciplinaire, comporte-t-elle du sens?

### **5.1.2 Les routines pour les soins à travers le contrôle disciplinaire**

Une conséquence possible de la compréhension de la routine telle que présentée par des auteurs comme Freire (1992) et Proença (2005) est d'influencer la manière dont les enseignantes font face à des imprévus. Cela a été observé dans le cadre de la recherche et sera discuté un peu plus loin, parce qu'une autre question intéressante doit maintenant être abordée.



Il est possible qu'il y ait, dans les classes d'éducation enfantine, des routines sans intention pédagogique, comme Freire (1992) l'a affirmé, mais cela n'empêche pas que les routines soient chargées d'intentions, qui ne sont pas nécessairement orientées vers un modèle pédagogique considéré dialogique ou constructiviste. Les routines instaurées par les enseignantes impliquées dans la recherche visaient pour la plupart le contrôle disciplinaire : (*« Je cherche à ce que l'enfant ait un comportement minimement stable et prévisible (...); ce qui est intéressant avec la routine, c'est qu'on réussit à maintenir le contrôle sur les enfants »* (1 GEP, p. 27).

Il est probable que cette préoccupation accentuée du contrôle disciplinaire soit liée à ce que souligne Cunha (1989), en parlant de l'encadrement éducatif qui est forgé par l'expérience comme des espaces et des temps de l'expérience. Alors, comment l'enseignante interprète son expérience et son histoire de vie semble se répercuter dans ses relations avec les élèves et dans ses pratiques. Malgré la concordance avec ce que Cunha (1989) a souligné, il semble qu'une telle explication demeure à un niveau peu contextualisé, courant le risque d'être volatile.

Pour approfondir le débat sur la marque de l'agir des enseignantes, comme préfère l'appeler Bucheton (2009), il est nécessaire de récupérer la question des deux piliers qui soutiennent l'éducation enfantine, à savoir les soins et l'éducation, question qui est encore, au Brésil, très controversée (Oliveira, 2007; Kishimoto, 1999).

En général, pour les enseignantes, le contrôle disciplinaire qui donnait la « couleur » aux routines mises en place avait une relation forte avec le pilier des soins. C'est à partir de cette relation – entre les soins et le contrôle disciplinaire – qu'il est intéressant de poursuivre les discussions.

En effet, on peut penser que le recours à la « routinisation » (Giddens, 1987) est une manière qu'ont les enseignantes de prendre en compte les situations complexes qui

caractérisent l'éducation infantine. En ce sens, Sampaio (2004) apporte, par exemple, l'idée de la planification des activités d'enseignement (qui est préétablie) comme une tentative d'apprivoiser l'incertitude (le contexte des événements). L'auteure déclare également que « les risques et les solutions peuvent révéler la complexité de la routine, pleine de répétitions et être un outil de formation intéressant, parce que les situations de classe ne sont pas uniques et qu'il n'y a pas qu'un seul modèle qui englobe les différents événements » (p. 8). (Traduction libre du portugais).

Ce que les auteurs soulignent (Campos, 1994, 1999, Cunha et Carvalho, 2002; Azevedo et Schnetzler, 2006) semble logique, surtout parce qu'ils renforcent l'argument défendu par Andrade (2007) à l'effet que la routine viserait à contrôler le comportement parce qu'elle serait marquée par une tradition autoritaire d'éducation et une conception « adultocentrique » des enseignantes.

Les objectifs et les caractéristiques de cette composante importante du travail éducatif avec les petits enfants confirment l'existence d'une conception pédagogique adultocentrique, qui exclut les enfants du centre de son but et de sa planification. Par exemple, le rôle que les enseignantes attribuent à la routine est tout à fait significatif : assurer la sécurité à l'enseignante dans l'exercice de son travail, ce qui lui permet de travailler la séquence temporelle avec les enfants (Andrade, 2007, p. 140). (Traduction libre du portugais).

Le sens de la routine à partir de l'obsession pour le contrôle disciplinaire peut suggérer, comme l'affirme Barbosa (2006), une fragmentation et une désorientation du rôle entre la coordinatrice et la superviseuse des écoles d'une façon qui touche les pratiques des enseignantes. Dans cette recherche, il apparaissait évident que les conditions de travail de quelques enseignantes n'étaient pas favorables. Mais qu'en est-il des enseignantes qui travaillaient dans une école offrant de bonnes conditions? Le problème serait-il alors relié à une formation médiocre des professionnelles? L'autoritarisme constituerait-il une manière de répondre aux exigences de leur travail?

Toute cette compréhension correspond à celle développée dans le chapitre d'analyse des données (figure 03) qui montre que l'autoritarisme sous-tend la dimension des soins de façon explicite ou implicite.

Les routines sont marquées par les caractéristiques du contrôle disciplinaire, d'une forme de gestion, d'un moyen de diriger la classe. Il semble y avoir corrélation avec ce que Lacourse (2004) et Leinnhard, Weidaman et Hammond (1987) identifient comme fonctions de gestion, de soutien et d'échange. Cependant, la fonction de gestion est plus généralement comprise comme quelque chose qui vise à favoriser l'apprentissage des élèves (Martineau, Gauthier, Desbiens, 1999). Ainsi, les auteurs Altet (2002), Altrichter, Posh et Somekh (1993) indiquent également qu'elle sert de support à la pratique de la routine de l'enseignement. Pour sa part, Yinger (1979) affirme que les routines sont un ensemble de procédures établies qui fonctionnent pour contrôler et coordonner des séquences spécifiques de comportement, en gardant le contrôle afin d'améliorer les performances en matière d'éducation. Ce qui frappe ici, c'est que même si c'est la fonction de gestion qui a prévalu (dans le sens qu'y attache Lacourse) elle ne semble pas assurer l'enseignement et l'apprentissage, car elle vise plutôt le contrôle du comportement des enfants dans le sens d'assurer les soins.

Il y a, cependant, quelques particularités dans cette discussion. Par exemple, bien que les fonctions au niveau de l'organisation de la classe et au niveau des relations interpersonnelles aient également mis l'accent sur l'apprentissage, la base demeurerait le contrôle du comportement dans le sens d'assurer les soins, c'est-à-dire d'éviter que les enfants ne se battent et de favoriser des comportements souhaitables dans la classe.

Jusqu'ici, la discussion a porté sur la question de l'intention des routines des enseignantes qui sont, principalement, axées sur le contrôle disciplinaire selon la conception imposée par la société par rapport aux valeurs et à la tradition éducative. Il reste à considérer s'il y avait d'autres facteurs en jeu.

Les quatre écoles impliquées dans la recherche, en dépit de leurs particularités, portaient toutes des marques d'une société de marché, avec ses caractéristiques de productivité, d'efficacité, d'excellence du service et de compétitivité. À partir de la connaissance de ces marques, telles que les exigences excessives de la part de la direction, en tenant compte de l'absence de conditions favorables dans certaines écoles en termes de structure matérielle et physique, et aussi en considérant les limitations dans la formation des enseignantes, il est plausible de penser que ces caractéristiques peuvent orienter les routines vers le contrôle. Dans la petite école privée, par exemple, les enseignantes vivaient dans de mauvaises conditions de travail, mais en même temps, on leur demandait d'offrir le meilleur traitement aux enfants. Même à l'école publique, où les parents ne payent pas de droits de scolarité, les exigences pour une bonne performance pénétraient à l'intérieur des classes et étaient ressenties par les enseignantes.

En ce qui concerne la question du temps et de l'espace pour la routine, elle correspond à l'étude de Ramos (1998) où la routine apparaît de façon arbitraire et liée à la discipline. Dans la présente recherche, ce sont les enseignantes qui décidaient et organisaient des espaces et des temps. Parmi les enseignantes, les interactions avec les enfants et la participation de ceux-ci pour construire les routines ensemble n'existaient pas.

Enfin, pour répondre à une des questions de la recherche, on peut dire que les routines de ces enseignantes avaient des intentions pédagogiques. Toutefois, elles étaient guidées par les intentions de la dimension des soins à travers le contrôle disciplinaire.

Or, il n'est pas suffisant de déterminer si les routines ont des intentions pédagogiques ou non, comme l'indiquent Freire (1992) et Proença (2005). Il est important d'analyser aussi quelles intentions pédagogiques ont orienté les pratiques des enseignantes. Cela est pertinent précisément parce que les intentions des routines peuvent se retrouver dans d'autres actions pédagogiques. Ainsi, lorsque Freire (1992) parle de la routine flexible et que Pastré (2002) traite de l'action efficace comme de quelque chose qui dépend de la capacité de l'enseignante d'être flexible, leur position déclenche le besoin d'aller plus loin dans cette discussion. On comprend, par exemple, que le fait qu'il peut y avoir des éléments qui favorisent la flexibilité peut être important pour une recherche qui tente d'identifier, en fin de compte, les savoirs et les compétences mobilisés pour les ajustements des routines.



## **5.2 L'évolution des routines face aux imprévus et les comportements des enseignantes**

Quand survient un imprévu, l'évolution de la routine et le comportement des enseignantes sont soumis à quelques conditions. D'abord, il est important de considérer que la compréhension des imprévus doit prendre en compte que les situations sont toujours relatives et contextualisées. En effet, les imprévus dépendent toujours de facteurs comme l'intérêt et la perspective de l'enseignante ainsi que des conditions de travail. Par ailleurs, les imprévus peuvent être inédits ou non et cette caractéristique produit un rapport différent aux routines. L'autre condition qui doit être considérée est la relation souhaitable entre la routine et les imprévus : il semble que l'enseignante éprouve le besoin d'un équilibre entre la stabilité représentée par la routine et le changement représenté par l'imprévu. Finalement, la question sur les ajustements de routines a été traitée à partir d'une perspective inaugurée par Zabalza (2004), appelée le « dilemme » : le dilemme oblige les enseignantes à produire des réponses en utilisant la réflexion comme moyen de dépassement.

### **5.2.1 Les imprévus relatifs et contextualisés**

Les imprévus semblent constituer un des éléments de ce qu'Altet (1994) appelle « situation pédagogique », faisant allusion à la diversité des événements qui se produisent dans une classe. De même, des auteurs comme Perrenoud (2001b) et Grillo (2006) se réfèrent à cette diversité dans la classe comme étant marquée par l'imprévisibilité, l'incertitude, la singularité et l'hétérogénéité. L'imprévu, par conséquent, peut être compris comme « toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue » (Jean et Etienne, 2009, p. 12). Cela a eu une implication pour la recherche, concernant plus précisément la possibilité des nombreux imprévus qui surviennent dans la classe, même si ceux-ci n sont pas perçus par les enseignantes. En

réalité, il est permis de penser que des situations seront imprévues selon la perception des enseignantes, c'est à dire que ces situations dépendent de ce qui est mis en évidence parmi la diversité de la classe. Cela amène un autre développement - à la fois pour l'analyse et pour la discussion - qui est la compréhension de l'imprévu comme d'un élément qui commence à être perçu quand il devient important pour les enseignantes. Autant dans les observations que dans les entretiens, les enseignantes ont fait référence à des imprévus lorsque ceux-ci ont déséquilibré des éléments jugés importants. Par exemple, le contrôle du comportement des enfants était remis en cause par des imprévus comme l'agressivité d'un enfant, le refus d'obéir, l'absence d'un élève dans la classe, entre autres. Mais même en acceptant l'idée que les imprévus sont relatifs et contextualisés par rapport à ce que les enseignantes ont considéré comme important et significatif, il faut analyser s'il y avait des niveaux d'imprévisibilité.

Dans la réalité, il y avait des situations qui n'étaient pas prévues alors que d'autres n'étaient pas vraiment nouvelles, ce qui corrobore ce que Piot (2008) discute. Il reste donc encore à se demander si les imprévus, bien que n'étant pas inédits, produisaient des déséquilibres chez les enseignantes et facilitaient des changements.

### **5.2.2 Les imprévus : inédits ou non**

En ce qui concerne les expériences du quotidien dans la classe comme possibilités d'apprentissage, la perception que l'enseignante n'apprend ou ne se développe pas toujours à partir des expériences inédites coïncide avec ce que Piot (2008) dit à propos des imprévus auxquels l'enseignante est souvent forcée de faire face. Pour Piot (2008), des imprévus peuvent être connus ou inédits. Lorsque les imprévus sont inédits, l'enseignante peut mieux exploiter les ressources nécessaires pour bien répondre aux demandes et pourrait apprendre par le fait même. En effet, lorsque les

imprévus sont inédits, ils ont une tendance à provoquer plus de déséquilibre chez les enseignantes, les forçant à chercher des réponses nouvelles. Toutefois, même lorsque les imprévus pourraient être classés comme non inédits, les enseignantes recourent-elles à des réponses? Est-ce que les situations non inédites auxquelles les enseignantes ont à faire face produisent un déséquilibre et les amènent à mobiliser des ressources?

L'autre question intéressante qui a surgi quelquefois dans la recherche a été le rôle actif des enfants qui défient les enseignantes. Quand ce type de situation s'est produit, les enseignantes ont été déséquilibrées et forcées de produire de nouvelles réponses plus centrées sur les conditions et intérêts des enfants. Il semble donc que la rébellion des enfants qui remettent en question les pouvoirs autoritaires des enseignantes contribue à provoquer des imprévus et force les enseignantes à s'ajuster.

En général, tous les imprévus, autant les inédits que les non inédits, ont déséquilibré les enseignantes et les ont forcées à produire des réponses nouvelles. Penser de cette façon permet de considérer les imprévus comme des occasions d'apprentissage pour les enseignantes. En extrapolant les limites de la recherche, il serait opportun de penser à une formation des enseignantes où tenir compte de l'imprévisibilité pourrait être considéré comme important pour le développement professionnel.

À partir de ce qui a été développé dans ce travail, on peut considérer que les imprévus ont forcé les enseignantes à mobiliser des compétences et des savoirs pour surmonter les déséquilibres produits. Tout cela concorde avec certains auteurs qui ont souligné la pertinence de valoriser la pratique de l'enseignement et le quotidien du point de vue de l'imprévisibilité, de l'incertitude, de la singularité et de l'hétérogénéité (Altet, 1994; Perrenoud, 2001b; Schön, 2002; Tardif, 2002 ; Sampaio, 2004; Grillo, 2006; Piot, 2008 et Bucheton, 2009).

En allant un peu plus profondément dans cette question des imprévus qui déséquilibrent ce que les enseignantes considèrent important, il est possible de proposer une discussion plus approfondie à propos de ce que les imprévus déséquilibrent et à propos de la façon dont les enseignantes ont été mobilisées pour chercher des ajustements. Ainsi, si les imprévus déséquilibrent les routines centrées sur le contrôle disciplinaire, comment les enseignantes se mobilisaient-elles pour obtenir les ajustements? Comme se réalisaient ces ajustements? Comment ces problèmes sont-ils traités dans les écrits? Ces questions et d'autres discussions seront considérées à partir d'une articulation entre les routines et les imprévus.

### **5.2.3 Rapprochements entre les routines et les imprévus**

On peut considérer qu'il est possible et souhaitable qu'il y ait une rencontre entre la routine et l'imprévu ou, comme le dit Morin (2007), entre l'ordre et le désordre dans la classe. Ceux-ci représentent des dimensions qui sont complémentaires et offrent une bonne tension pour les pratiques pédagogiques. Le contraire, l'existence exclusive de la routine, conduirait à la monotonie et à la rigidité. Ou alors le règne de l'imprévu serait une source d'instabilité et de rupture pour toute la continuité nécessaire aux processus éducatifs. Ces deux dimensions ont été reprises (bien qu'il y ait d'autres conséquences et des différences importantes dans les concepts connexes) dans ce que Ricoeur (1997) conçoit comme la relation entre la guérison de l'idéologie et de l'utopie. Pour Ricoeur (1986), « Nous devons essayer de guérir la maladie de l'utopie à l'aide de ce qui est sain dans l'idéologie – son élément d'identité (...) – et tenter de guérir la rigidité, la pétrification des idéologies par l'élément utopique » (p.409). Dans ce cas, « l'utopie » est conçue comme le changement, ce qui provoque et ce qui inquiète. En ce qui concerne « l'idéologie », elle est vue comme l'élément stable, ce qui est défini et ce qui est préservé.

Dans la présente recherche, il est apparu que l'imprévu offrait une opportunité pour les changements, c'est-à-dire pour les ajustements des enseignantes. Cela rappelle ce que Fonseca (2010) écrit à propos d'arrivé et d'arriver, de ce qui est passé et de ce qui se passe. Dans cette compréhension, nous pouvons affirmer que la routine serait l'arrivé alors que l'imprévu serait l'arriver. Et c'est dans l'arriver qu'il y a possibilité d'ajuster sa propre routine.

Le concept de routine structurante (Freire, 1998) peut être mieux compris s'il y a prise en compte de cette perspective intégratrice de ce qu'il y a de « routinier » et de ce qu'il y a d'imprévu, c'est-à-dire de ce qui est l'arrivé (comme le « routinier » et le déjà connu) et de ce qui est l'arriver (comme l'imprévu).

Tous ces arguments semblent bien établis, mais ils doivent être contextualisés afin de mieux comprendre leurs ramifications. Cela nous rappelle certains contextes de classe, vécus par les enseignantes, qui étaient très limitatifs. Il y a dans la littérature (Altet, 1994; Perrenoud, 2001b; Schön, 2002; Tardif, 2002; Bucheton, 2009) tout un discours mettant en évidence les imprévus, mais comment se comporteraient les enseignantes si elles devaient improviser tout le temps à cause des limitations et des déficiences? En paraphrasant Lefebvre (1984), comment serait la vie où l'extraordinaire de l'existence deviendrait l'ordinaire? Cela amène à réfléchir au contexte quand l'imprévu devient une routine. Tel que noté dans l'analyse, cette réalité apporte de nombreuses limitations aux enseignantes, de la fatigue (stress) jusqu'à une démotivation pour leur métier. Plusieurs des enseignantes ont vécu de fréquentes situations d'imprévus en raison des conditions de travail limitatives, et elles ont exprimé de la souffrance, du mécontentement et de la fatigue.

Dans ces conditions, même s'il y a des intentions très louables, les routines selon Barbosa (2006) peuvent devenir un instrument d'aliénation quand elles ne prennent pas en considération le rythme, la participation, les différentes formes de sociabilité



des individus. Peu importe si la routine est chargée d'amour ou si elle est imposée par la force si elle ne considère pas l'autre comme partenaire du dialogue.

En adoptant une vision plus positive, Sampaio (2004) dira que « la routine est l'imprévu », en tenant compte de l'incertitude à laquelle les enseignantes sont constamment soumises dans la vie et dans la planification des activités éducatives. Donc, pour Sampaio (2004) :

Le défaut de compréhension des élèves d'une proposition faite par n'importe quelle enseignante est considéré comme un imprévu par l'enseignante, mais cela fait partie de la routine de la classe. Le quotidien se manifeste dans ces moments-là et nous voyons ce qui ne se répète pas dans la répétition même, l'imprévu, le surprenant qui pénètre dans la monotonie, la singularité qui se produit dans le commun, les caractéristiques du quotidien, selon les recherches dans ce domaine (p. 2) (traduction libre du portugais).

Malgré une certaine concordance avec l'auteure sur la question de la difficulté de traiter l'imprévu comme un élément lié à la formation des enseignantes axée sur la rigidité, la présente recherche trouve une explication additionnelle. En effet, le contrôle disciplinaire - ou l'excessive préoccupation des enseignantes pour les soins des enfants à partir du contrôle disciplinaire - est lié aussi à une sorte de relation avec les contextes limitatifs ou défavorables. Le contrôle disciplinaire, par conséquent, pourrait servir comme dispositif pour faire face à l'adversité. Le manque d'aide en classe, le nombre élevé d'enfants, le manque de matériel et les constantes demandes par la direction scolaire pourraient constituer pour les enseignantes un renforcement du contrôle disciplinaire comme un moyen de contrer l'excès de situations dans lesquelles elles ont dû improviser. Il est possible que les conditions vécues par les enseignantes les aient encouragées à développer une espèce d'hypertrophie de la capacité d'improvisation en tant que moyen de compensation pour la recherche parfois désespérée d'un minimum de contrôle - dans ce cas-ci, le contrôle disciplinaire - principalement pour empêcher les enfants de se battre, de se blesser ou de détruire quelque chose dans la salle de classe.

Enfin, il semble que l'enseignante, face à des contextes limitatifs ou défavorables, même si elle est en mesure de surmonter ces difficultés, risque de s'épuiser et d'endommager précisément cette flexibilité. Ou plutôt, que deviendra la pratique de l'enseignante, à long terme, si l'imprévu devient une routine? Y aura-t-il un épuisement de la capacité d'ajustement?

#### **5.2.4 Sur les ajustements de routines**

Une idée simple, mais qui aide à comprendre la question d'ajustement effectué face à l'imprévu, même si elle se réfère uniquement à des situations en face d'élèves, est celle apportée par Sampaio (2004), qui parle de la rencontre entre la connaissance préétablie de l'enseignante et celle de l'élève. Cela permet aussi de générer ce que Zabalza (2004) appelle le « dilemme », qui serait un ensemble de situations multipolaires auxquelles l'enseignante est confrontée dans sa pratique et sur lesquelles elle doit agir. Le dilemme, donc, « reflète l'idée de l'immédiateté et de l'illogisme de la situation de la classe » (p.19). Cette compréhension présentée par Zabalza (2004) ouvre la possibilité d'inclure l'ajustement lié à diverses situations, et non seulement à celles causées par les connaissances apportées par l'élève.

Tel que discuté précédemment, certains ajustements peuvent provenir de scénarios connus et d'autres de situations inédites. La présente recherche n'a pas exploré les différences dans la qualité de ces ajustements à partir des situations connues et des situations inédites, mais si la position de Piot (2008) est correcte, les situations connues vont demander moins d'efforts de la part des enseignantes parce que celles-ci ont plus de contrôle par rapport à ces situations. En ce qui concerne les situations inédites, les enseignantes fourniraient plus d'efforts, car elles n'auraient pas beaucoup de contrôle par rapport à ces situations, ce qui les oblige à un grand effort pour

compenser cette différence. Des auteurs comme Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1998) disent encore que lorsque l'adaptation est forte ou exceptionnelle, il y a apprentissage, mais que quand elle est faible (ou commune), le sujet reste dans la zone de flexibilité. Cependant, dans les deux cas, il y a des ajustements.

Ces auteurs ont également dit que plus l'imprévu est urgent, plus il est régi par schème et moins par réflexion. En portant ce regard sur la relation entre l'expérience professionnelle et la flexibilité qui caractérise l'ajustement, Piot (2008) affirme que les enseignantes plus expérimentées seraient plus « dures » au sujet des changements. Sur ce point, de façon générale, la présente recherche n'a pas trouvé de différences en termes de facilité d'ajustement entre les enseignantes plus expérimentées et les moins expérimentées.

Idéalement, les écoles peuvent offrir un soutien considérable à l'enseignante en mettant des expériences riches à leur disposition pour faire face à des imprévus comme s'ils ne présentaient pas toujours des situations inédites, ce qui diminue la demande d'énergie. Toutefois, il est important de se rappeler que, en général, les enseignantes impliquées dans l'étude ont fait face à des imprévus, malgré la non-disponibilité des ressources, le manque d'équipement et toutes les autres situations courantes dans les écoles avec peu de ressources et de soutien. Il est utile de rappeler que Bucheton (2006) apporte l'idée que les ajustements peuvent également être contre-performants, c'est-à-dire qu'ils peuvent produire des effets contraires à ceux qui sont souhaités. Dans ces situations défavorables, on peut se demander si les ajustements des enseignantes devenaient contre-performants à long terme.

Prendre en compte ces contextes défavorables ou non confirme ce que Grillo (2006) considère comme important pour mieux comprendre non seulement l'organisation des routines, mais aussi la façon dont les enseignantes les ajustent.

Il est important de rappeler l'idée que l'ajustement implique un changement à la fois chez l'enseignante et dans la situation vécue. En ce sens, l'ajustement ramène à Cadorna (1992) quand il affirme qu'une routine ajustée suppose une négociation impliquant des enseignantes et des élèves. L'ajustement ne serait pas un geste de l'enseignante qui force une adaptation, mais plutôt une question d'équilibre qui implique tout le contexte.

À partir de là, la routine ajustée prend en compte ce que Nunes (1995) établit sur les individualités et singularités par rapport aux élèves. Ajuster la routine ne serait pas l'adapter dans un sens homogène par rapport aux élèves.

Bien que n'étant pas explicitée telle quelle, on peut comprendre qu'il existe une correspondance entre les connaissances produites par l'ajustement et ce que les auteurs comme Bucheton (2006) (« gestes professionnels »), Altet (1994) (« pratique d'adaptation de l'enseignement ») et Pastré (2002) (« capacité à s'adapter aux circonstances ») ont pris en compte. En effet, toutes les routines vécues par les enseignantes semblent s'accompagner d'un ajustement parce que les réalités qu'elles ont vécues ne correspondent pas entièrement à celles qu'elles avaient envisagées, les forçant donc à chercher toujours des adaptations négociées et adaptées aux singularités des élèves.

À partir de ces contributions, une des observations les plus importantes de la présente recherche peut être élaborée. En effet, les ajustements ont indiqué une direction opposée à celle des routines. Ainsi, par exemple, si les routines ont été surtout marquées par la question du contrôle disciplinaire à connotation autoritaire, les ajustements ont indiqué que les enseignantes ont mobilisé, souvent, le dialogue, la conscience de soi et une prise de conscience de leur identité professionnelle. Ce qui est intrigant, c'est que cela renforce l'idée que les imprévus ont été des occasions pour les enseignantes de changer leurs positions et leur façon de conduire les



routines. Par ailleurs, il serait intéressant de savoir si les enseignantes n'ont pas changé au fil du temps leurs nouvelles positions et leurs nouveaux déroulements pour revenir à leurs routines initiales.

Cette discussion conduit à une autre, plus théorique, bien sûr, qui a son origine dans les idées de Piaget (1996) quand il aborde la question de l'équilibre et du processus d'équilibration. On peut penser que les idées de la plupart des théoriciens contemporains, surtout Perrenoud (1997a; 2001b), quand ils discutent des routines, des schèmes d'action et des changements ou transformations des actions d'enseignement, ont leurs racines dans la théorie de Piaget. Dans la présente recherche, beaucoup de l'inspiration à propos des imprévus et des ajustements possède des corrélations avec le processus d'équilibration. Pour approfondir la question de la notion d'équilibre dans la théorie de Piaget (1996), force est de constater que celle-ci a comme une de ses sources l'idée de régulation organismique, telle que formulée par Kurt Goldstein (1963). La rencontre entre Piaget et Goldstein aide à comprendre ce que Piaget a qualifié de « connaître comme un agir sur le monde ». Il disait qu'agir sur le monde signifie assimiler et accommoder d'une façon entière, c'est-à-dire en vivant, en expérimentant, en pensant, en signifiant et en sentant. Ceci, à son tour, intègre l'idée d'ajustement créatif, telle que formulée par la gestalt-thérapie et déjà discutée dans le chapitre théorique (qui trouve aussi ses fondements dans les travaux de Goldstein). Cela signifie que Piaget conçoit l'idée d'équilibre comme un processus qui implique tout l'organisme, dans ses différentes dimensions, cognitive, sociale et affective.

En ce qui concerne la présente recherche, les enseignantes ont ajusté leurs routines face à des imprévus non seulement de manière abstraite et rationnelle. En effet, elles ont ajusté leurs routines en vivant des émotions et en étant sensibles, en vivant dans un temps et dans un espace mais aussi à partir de leurs histoires et de leurs cultures qui sont intégrées dans leurs institutions. Pour s'ajuster, les enseignantes ont utilisé la



réflexion, mais elles ont aussi impliqué le présent vécu, l'expérience et l'ouverture au vécu de ces expériences. En résumé, en ajustant leurs routines face à des imprévus, les enseignantes ont réfléchi sur les situations elles-mêmes, mais ont aussi vécu la possibilité d'expériences, impliquées et présentes dans les situations.

Cette constatation coïncide avec ce que Santomé (1998) déclare à propos de la mobilisation que les enseignantes effectuent lorsqu'elles sont mises au défi de prendre des décisions dans des situations d'urgence. Ainsi, les enseignantes doivent « activer continuellement une connaissance de caractère tacite, implicite, qui encore puisse s'explicitier et se faire consciente à travers un exercice de méta-analyse, son efficacité résidant dans son lien entre les schèmes et les procédures semi-automatiques, une fois consolidée la pensée des enseignantes » (p. 22, traduit directement de l'espagnol). Jackson (2004) ajoutera à ce que Santomé avait dit concernant le fait que les enseignantes ont été déterminées plus par les sentiments et les pulsions que par la pensée pure.

Sans vouloir épuiser cette discussion, il peut être utile de mettre l'accent sur l'aspect expérientiel et vécu pour l'ajustement et non pas seulement sur la dimension rationnelle de la réflexion. Ainsi, la phénoménologie, par exemple, développe toute une philosophie en considérant le niveau « préréflexif » au-delà du niveau réflexif. Tout cela, cependant, ne signifie pas une négation de l'importance de la réflexion pour l'ajustement. En ce sens, Sampaio (2004) a sûrement raison quand elle argumente en faveur de la réflexion. Pour elle, les enseignantes ont « de meilleures conditions pour réfléchir sur l'imprévu, le comment et le pourquoi cela s'est produit, souvent en mesure de réaliser leur rôle de médiateur dans le dialogue entre l'élève et la connaissance » (p. 7) (traduction libre du portugais). Elle cite également Paulo Freire disant qu'il est important de se distancier de la pratique pour être en mesure d'en extraire un savoir.

On peut dire, finalement, que l'évolution de la routine quand survient un imprévu peut provoquer des réactions diverses de la part des enseignantes, car ces réactions dépendent du contexte de l'imprévu et de la sorte d'imprévu. Mais en ce qui concerne la relation entre la routine et l'imprévu dans la salle de classe, il est désirable d'atteindre un équilibre. L'évolution de la routine dépend de son ouverture vers l'imprévu, ce qui permet son actualisation et sa capacité d'acquérir un sens pédagogique. L'enseignante très centrée sur l'ordre, la certitude, la régularité et l'uniformité éprouvera plus de difficulté pour les ajustements.

Il reste maintenant à discuter, précisément, la question de la mobilisation des savoirs pour faciliter les ajustements.

### **5.3 Les savoirs et les compétences mobilisés par les enseignantes afin d'ajuster leurs routines**

Une des questions de la recherche concernait les savoirs professionnels et les compétences mobilisés par les enseignantes afin d'ajuster leurs routines. Après s'être interrogé sur la routine, l'imprévu et l'ajustement, il restait à connaître les savoirs et les compétences qui agissent pour faciliter ou non les ajustements. Ainsi, il est essentiel de distinguer les sortes de savoirs et de compétences : dans les savoirs professionnels, est-ce qu'il y en avait un type plus spécifique? Comment était le processus des savoirs au moment d'ajuster une routine? Y avait-il des niveaux différenciés de compétence? Comment jouaient les dimensions préreflexive et réflexive de la conscience par rapport à la compétence? C'est à partir de ces questions et d'autres que la discussion sera élaborée concernant le savoir et la compétence.

### **5.3.1 Savoirs professionnels : l'expérience comme champ fertile**

La recherche a permis d'observer que la dimension personnelle et l'expérience des enseignantes ont eu un poids considérable en ce qui concerne les savoirs professionnels, ce qui coïncide avec ce que Scouarnec (2000) met en évidence. Pour l'auteure, entre les trois dimensions qui constituent la compétence, la dimension personnelle, qui est marquée par un ensemble de caractéristiques personnelles et par les expériences vécues par les enseignantes, est l'une des plus importantes pour conduire les pratiques pédagogiques.

Sans nier les spécificités et les propriétés des connaissances et des savoirs scolaires et théoriques, l'expérience vécue et réfléchie semble avoir été la source constitutive et productive des savoirs et des connaissances de la pratique des enseignantes interrogées. Des auteurs comme Zarafian (1996), Perrenoud (2001) et Zapata (2004) remarquent, par exemple, que l'expérience serait une sorte de champ fertile pour le développement professionnel.

De façon semblable, Perrenoud (2001b) et Oliveira (1992) ont souligné l'importance de valoriser l'expérience quotidienne de l'activité professionnelle en tant que source de développement à travers la pratique réflexive. L'expérience, si elle est bien saisie, permettrait la flexibilité des actions des enseignantes précisément parce qu'elles peuvent ainsi apprendre à partir des multiples situations vécues à ajuster plus efficacement leurs actions.

Altet (1994) identifie deux ensembles de savoirs : les savoirs d'expérience et les savoirs théoriques. En ce qui concerne les savoirs d'expérience, il est possible de retrouver une concordance avec l'auteure lorsqu'elle conçoit les savoirs à partir de leurs conjonctions mais en prenant en compte que la prise de conscience des actions

et des expériences vécues par les enseignantes est féconde et sert de point de départ pour les changements.

Pour sa part, Nóvoa (1992) a insisté pour dire que, dans chaque enseignante, il y a une personne qui possède des valeurs, des croyances et des opinions sur le monde. En général, en ce sens, les enseignantes participantes disposaient d'une telle base favorable, compte tenu de leur propre expérience de la vie quotidienne, base qui les a enrichies et les a aidées à apprendre des situations vécues. Cela amène au constat des auteurs comme Beillerot (1996), Tardif (2002), Bourassa, Serre et Ross (2003), Pallascio et Lafourture (2000) et Perrenoud (1999, 2001b) ont parlé de l'importance de l'expérience. En considérant les contributions des auteurs à propos de l'expérience, il est possible de se pencher sur la question du développement professionnel, en particulier par rapport aux savoirs des enseignantes.

Tel qu'abordé dans le point qui se réfère aux ajustements, les enseignantes ont mobilisé dans leurs ajustements des savoirs liés à la question du dialogue, de la conscience de soi et de l'identité professionnelle. Bien que l'accent soit mis sur la dimension personnelle et sur les savoirs d'expérience, il est impossible de nier que la conjonction des savoirs se produit à partir d'une articulation entre ce qui est de l'ordre personnel et de l'ordre professionnel, en passant par les connaissances construites au fil de la formation à l'enseignement, par la culture institutionnelle et même par les valeurs sociales qui touchent la profession enseignante.

C'est une combinaison de savoirs professionnels qui a été mobilisé par les enseignantes lorsqu'elles ont déployé des ajustements via deux dimensions : l'expérience vécue dans la situation présente et la réflexion au moment des imprévus. Ces deux dimensions, tel que mentionné précédemment, ont permis d'activer les compétences des enseignantes pour l'ajustement des routines face aux imprévus.



### 5.3.2 Compétence : entre le préréflexif et le réflexif

L'un des concepts polysémiques travaillés a été celui de la compétence, surtout dans le chapitre théorique. La polysémie et, parfois, le manque de précision de ce terme ont été signalés. En général, les données analysées ont permis de faire ressortir certains points communs. Ainsi, selon Jonnaert (2004), la compétence a un rapport avec une pensée contextualisée (localisée et liée à une action), étant entendu qu'elle est quelque chose de construit (ni donné ni statique) et qu'elle est articulée à de multiples ressources. Les compétences sont identifiées comme négocier, décider, communiquer, établir des rapports, adapter, dialoguer, rendre attentif, tolérer, patienter, exécuter, entre autres. Plus généralement, les compétences mobilisées correspondent aussi aux conjonctions des savoirs (Garcia, 2007; Miller, 2001; Moreno et Pozo, 2001; Ramos, 2001; Tardif, 2002).

Ces points communs qui ont été analysés, cependant, ne semblent pas suffisants pour expliquer certaines façons d'aborder la question des compétences, surtout quand elle est liée à la compréhension des pratiques pédagogiques et des propositions pour une formation professionnelle. Perrenoud (1997a; 1997b; 1998; 2001b), qui est reconnu comme un auteur important par rapport à ce concept, définit la compétence comme portant l'idée de la mobilisation des savoirs, mais en même temps incluant des schèmes d'action et la notion d'habitus (Bourdieu). L'auteur identifie comme un de ses fondements les travaux de Schön (2002) qui, à son tour, propose une approche parfois appelée approche réflexive. En général, il semble mettre l'accent sur cette approche en ce qui concerne la dimension rationnelle du développement des compétences. Toutefois, le précurseur de cette discussion, Schön (2002), à plusieurs reprises, attire l'attention sur l'idée de « talent artistique », qui serait un exercice d'intelligence, un type de savoir et un art d'improvisation. La présente recherche interprète les contributions de Schön (2002) couvrant les schèmes d'action quand il parle de la connaissance dans l'action, la rationalité elle-même (réflexion sur l'action,



réflexion sur la réflexion), mais aussi des éléments de ce qu'il identifie comme une phénoménologie de la pratique. Selon les données analysées, les enseignantes ont été en mesure de mobiliser des compétences non seulement grâce à leur analyse de la situation problématique mais aussi parce qu'elles avaient déjà un bagage d'expériences. Cela semble revenir à ce que Schön (2002) - et qui semble avoir été négligé par ses critiques - identifie comme réflexion dans le « présent de l'action ». Il n'est jamais trop tard pour rappeler que la phénoménologie conçoit deux dimensions de la conscience, une préreflexive et une autre, postérieure, appelée réflexive. Par conséquent, la présente recherche amène à penser que les enseignantes ont été en mesure de conjuguer leurs savoirs à partir de la mobilisation des compétences grâce à leur volonté d'ouvrir leurs dimensions préreflexive aussi bien que réflexive. Cette compréhension peut aider à discuter un peu plus la question des compétences professionnelles des enseignantes, en particulier en ce qui concerne leurs pratiques.

Spécifiquement, en relation à la dimension préreflexive, il faut cibler la valorisation de la sensibilité de l'enseignante au moment où elle vit l'imprévu et où elle est mise au défi de produire une réponse, c'est-à-dire d'ajuster dans ce cas la routine. Cette sensibilité est certainement très variée et implique les aspects affectifs et cognitifs, ainsi que les aspects moteurs.

Cependant, le processus réflexif n'est pas suffisant pour assurer l'ajustement des routines face aux imprévus. Il est important de ne pas perdre de vue que les routines sont toujours expérimentées et vécues par quelque enseignante. Il n'existe pas de routines en soi. Dans ces conditions, l'ouverture vers les expériences est un point crucial pour déclencher les changements.

On peut aussi ajouter qu'il y a une composante morale dans la mobilisation, précisément parce qu'elle guide le développement de certaines compétences, par exemple lorsque l'enseignante a été patiente et tolérante envers l'enfant parce qu'elle a

compris que son rôle en est aussi un d'éducatrice. Cet aspect moral semble guider la façon dont l'enseignante se comporte avec l'enfant et agit dans différentes situations (Marshall, 2008).

Les appréhensions des compétences reflètent également les actions des enseignantes, de telle façon que les éléments de soins et d'éducation sont présents. Ces éléments reflètent la spécificité de l'éducation infantile, qui touche à la fois les soins des enfants - en fonction de la période de développement où l'enfant se trouve et de ses besoins directs et indirects - et l'enseignement des contenus et des processus scolaires - les aspects liés aux processus de socialisation et d'éducation.

Toujours en ce qui concerne les compétences utilisées par ces enseignantes, on peut mettre en évidence un aspect qui est à la fois « doux » (sensibilité, ouverture au dialogue, tolérance, négociation, ouverture aux nouvelles situations) et un autre qui est « dur » (attitude constante, accent sur l'attention). Cela conduit précisément à la compréhension initiale de l'éducation infantile que les enseignantes doivent établir une routine sans être routinières, c'est-à-dire qu'elles doivent être une sorte de guide et de modèle tout en respectant les rythmes et les caractéristiques des enfants et de leurs moments.

Rappelant Lacourse (2004), sur l'idée que la routine est construite et ne serait pas séparée d'une pratique réflexive, on trouvera également la pertinence de la flexibilité comme un élément clé dans la pratique des enseignantes pour tenir compte des imprévus et comprendre leurs fonctions d'enseignement. Les compétences mobilisées par ces enseignantes proviennent autant de leur bagage d'expérience que de leur réflexion en cours d'action. Cela confirme qu'il existe des savoirs conjugués (Tardif, 2002) qui sont essentiels pour l'enseignement, surtout compte tenu du contexte dans lequel les enseignantes sont mises au défi de produire des réponses efficaces.

#### 5.4 Les implications pratiques et théoriques

Pour finaliser ce chapitre, il reste à apprécier brièvement les points qui ont marqué les discussions. D'abord, il y a la question des soins et de l'éducation comme piliers de l'éducation enfantine. Ensuite, il y a la question du contrôle disciplinaire et du sens derrière les routines. Enfin, il y a l'importance de valoriser les imprévus comme opportunités d'apprentissage.

À ce moment-ci, il est possible d'affirmer l'importance de discerner les sens des piliers de l'éducation enfantine (les soins et l'éducation) afin de favoriser une pratique plus centrée sur les spécificités de ce champ de l'éducation. On ne peut qu'être d'accord avec ce qu'Azevedo et Schntzler (2006), Cunha et Carvalho (2002) et Oliveira (1992) suggèrent comme indispensable à l'éducation enfantine, c'est-à-dire de concevoir la dimension d'éducation à partir des soins et vice-versa.

Il est probable que le contexte défavorable contribue à ce que les enseignantes adoptent plus de contrôle disciplinaire envers leurs élèves. C'est pour cela que les routines ont pris le sens du contrôle disciplinaire. Ainsi, l'obsession des soins par le contrôle vise, entre autres, à répondre à la vision « adultocentrique » des enseignantes ainsi qu'aux demandes excessives des ajustements. Une telle compréhension peut, à son tour, appuyer des propositions pour une formation professionnelle plus sensible aux véritables conditions et besoins des enseignantes en évitant des pré-jugements.

En discutant des routines, il a déjà été mentionné qu'il n'est pas suffisant de savoir s'il existe ou non des intentions derrière les routines, mais qu'il faut surtout savoir quel type d'intention les sous-tend. Une des contributions de la présente recherche au domaine théorique s'inscrit dans le besoin de connaître les sens qui sous-tendent les

routines, justement pour mieux comprendre les pratiques des enseignantes et aussi pour mieux saisir les propositions de formation professionnelle.

En ce qui concerne les imprévus, il a été établi qu'ils déséquilibrent davantage les routines centrées sur le contrôle disciplinaire en amenant les enseignantes à déployer des ajustements qui s'appuient sur le dialogue. Les imprévus, dans ce sens, ont servi comme possibilités de changement chez les enseignantes. Ce constat gagne consistance à partir de ce que les auteurs, comme Bucheton (2009), Morin (2007), Schön (2002), Tardif (2002), Perrenoud (2001b), Jackson (1998), disent de la complexité de la classe et de l'importance de concevoir les imprévus, les désordres et les événements comme faisant partie d'un écosystème riche.

Finalement, d'après ce qui peut être développé dans les limites de cette recherche, on peut commencer à penser à une formation qui pourrait inclure l'élaboration de pratiques qui intégreraient à la fois l'élément routinier et la valorisation des imprévus comme une opportunité d'apprentissage et de transformation des pratiques cristallisées.

## CONCLUSION

*Comme l'avenir est absolument incertain, nous devons penser avec et dans l'incertitude, mais pas l'incertitude absolue, parce que nous naviguons toujours dans un océan d'incertitudes parsemé d'îles et d'archipels de certitudes locales.*  
(Edgar Morin, 2007).

### 6. QUELQUES MOTS AU DÉBUT DE LA FIN

La dernière étape d'une thèse doctorale laisse un sentiment d'accomplissement mais aussi d'inachèvement. Très probablement, ce sentiment ambigu a à voir avec l'illusion du chercheur qui, comme un voyageur perdu dans le désert, suit un chemin donné à la recherche de l'oasis, alors que cet oasis n'est qu'un effet causé par les conditions du désert lui-même. Le chercheur parcourt aussi un chemin en quête d'un objectif. C'est précisément par la recherche que se produit la connaissance : nous croyons toutefois qu'il est important d'atteindre la connaissance que de parcourir le chemin pour l'atteindre.

Donc, dans la « route » de cette thèse, il est possible de témoigner d'une série de constructions et de découvertes qui ont un sens dans les limites proposées par les objectifs et les questions de recherche. C'est pour cela que les considérations finales apportent un regard rétrospectif, mais aussi prospectif.



Pour bien situer le présent travail, il est important de se rappeler qu'il s'agit d'une recherche qualitative, où le quotidien de la salle de classe a été privilégié. Pour bien le circonscrire, des liens ont été établis avec des théories qui mettent l'accent sur les actions, les gestes et les compétences des enseignantes. Une cohérence a été recherchée entre la théorie et la méthodologie en lien avec les observations de la salle de classe, les registres sur le terrain et les entretiens d'explicitation avec des enseignantes. Il est à espérer que le regard porté - autant rétrospectif que prospectif - puisse susciter la critique créative et inspirer de nouveaux travaux.

### **6.1 Ce qui a été vu**

Le travail dans le domaine de l'éducation enfantine demande de la part des enseignantes certains savoirs provenant de l'expérience qui ne sont pas nécessairement appris lors de la formation initiale. En effet, le contexte de l'éducation enfantine exige beaucoup plus que ce qui est offert au cours de la formation initiale. Comme on a pu le constater tout au long de ce travail, la routine est nécessaire afin de structurer la vie quotidienne de la classe, d'encourager le développement et l'apprentissage des enfants et de faciliter l'enseignement, en donnant à l'enseignante une tranquillité d'esprit pour mettre en œuvre sa planification de travail. Toutefois, la routine « mécanique » ou « la routine routinière », ce qui est disciplinaire, qui est fragmenté et qui éduque par la soumission ne peut pas promouvoir le développement des enfants et des processus d'apprentissage. Ce type de routine prescrit ce qui doit être fait et à quel moment cela devient opportun de le faire de façon insensible aux événements de la classe. L'excès de ce type de routine, donc, peut empêcher l'exploration, la découverte et l'apprentissage des enfants.

Ce n'est pas le cas d'une routine flexible, qui respecte la planification des activités ainsi que l'organisation du temps et de l'espace de la salle de classe. Dans cette étude,

il a été constaté qu'il y a une relation entre la routine « mécanique » et la répression et entre la routine flexible et la liberté. Ainsi, la routine est présentée comme un élément important qui présente différents sens et différentes conceptions pédagogiques.

En d'autres termes, les routines pédagogiques résument les projets pédagogiques des écoles et présentent des propositions pour des activités éducatives, certaines plus rigides, d'autres plus flexibles. Cependant, une question demeure posée : lorsque le niveau de désorganisation dans l'école est élevé, ou quand il n'y a pas d'intentions pédagogiques claires, qu'est-ce qui pourrait se produire en termes de routines?

Il a été observé dans cette étude que les dimensions des soins et de l'éducation ne sont pas toujours bien cadrées dans la pratique des enseignantes et que cela se reflète dans leurs routines. L'évidence démontre que les enseignantes ont le souci d'établir des routines pour contrôler les comportements des enfants dans le sens où ils ne se battent pas, ne pleurent pas et ne se blessent pas. Ainsi, à la fois le temps et l'espace sont organisés dans une perspective « adultocentrique ». Il apparaît important que les enseignantes apprennent à renoncer au pouvoir permanent de la décision, en partageant avec les enfants, que ce soit directement ou indirectement, les choix qu'elles ont besoin de faire dans leurs pratiques.

Tel que noté, malgré l'importance de considérer la routine comme un aspect de l'organisation pratique de l'enseignement, l'imprévisibilité est également configurée comme une constante dans la marque de l'existence humaine et dans l'espace de travail. En effet, les imprévus marquent le vécu de la vie quotidienne des enseignantes, surtout en éducation infantine, puisque l'enfant a de nombreuses particularités qui nécessitent des ajustements de la part des enseignantes. Il est important de noter que la « rébellion » des enfants peut être vue comme positive, car elle déséquilibre la routine rigide des enseignantes et exige de nouveaux ajustements.

C'est à partir de cette rencontre entre la routine et l'imprévu, tous deux présents dans l'activité d'enseignement, qu'il a été possible de comprendre les « ajustements des routines face aux événements imprévus dans la vie quotidienne de la salle de classe. » Ces ajustements sont reliés à un ensemble d'actions mises en œuvre par les enseignantes dans des situations qui échappent à leur routine quotidienne et ils exigent des savoirs, des compétences et des habiletés. Parmi ceux-ci, les plus marquants concernent la présence et l'attention des enseignantes, ainsi que leur capacité de dialoguer avec les enfants.

Même si une grande importance a été accordée à la question des compétences mobilisées par les enseignantes face aux imprévus afin d'ajuster leurs routines, il était nécessaire de décrire et d'analyser les contextes qui seraient plus favorables ou non à ces ajustements. Ce besoin s'est fait sentir pour fournir une base afin de comprendre les compétences déployées par les enseignantes.

Il serait possible de vérifier si les conditions de travail de certaines enseignantes ont favorisé ou non leurs ajustements des routines. Au total, il apparaît certain que de nombreuses compétences ont été développées, même dans l'adversité. Le modèle de Grillo (2006) a été très utile, car il a permis de comprendre les composantes entrelacées qui sont présentes dans le développement professionnel des enseignantes et dans leur pratique.

Après avoir décrit et analysé les conditions qui ont favorisé ou non les pratiques des enseignantes, il a été possible de comprendre les ressources qu'elles avaient mobilisées. Afin de faciliter la systématisation des compétences identifiées, un cadre de travail a été créé à partir des écrits de Novoa (1992), où les aspects d'ordre technique, pratique, théorique, émotionnel et relationnel ont été déterminés.

Il est intéressant de noter qu'il semble y avoir dans la formation des enseignantes un écart entre ce qui a été proposé par la routine de la classe (la planification, la routine) et ce qui a été vécu par elles dans le quotidien. En ce sens, le projet visait à saisir, à travers la technique de l'entretien d'explicitation, certaines spécificités de la pratique de l'enseignante en éducation infantine qui pourraient correspondre à des habiletés et à des compétences. En fait, les ajustements des routines face aux imprévus mettaient les enseignantes au défi de construire des réponses, à partir de leurs actions dans la salle de classe, à un moment donné, en produisant des savoirs, des compétences et des habiletés.

Par conséquent, il est nécessaire d'insister sur les compétences et habiletés perçues à partir de l'analyse des entretiens d'explicitation, donc à partir de ce que les enseignantes ont dit de leur pratique en ce qui concerne l'ajustement des routines face aux imprévus. Les enseignantes ne se montraient pas prêtes à faire les ajustements, mais après les déséquilibres, dans la plupart des situations, elles fournissaient des réponses, c'est-à-dire qu'elles réussissaient les ajustements. Il est important de souligner que les imprévus semblaient favoriser le développement professionnel des enseignantes, mais à mesure que les imprévus sont devenus récurrents, ils ont provoqué chez elles de la fatigue.

## **6.2 Ce qui aurait pu être vu**

En général, il est permis de penser que ces résultats peuvent contribuer à améliorer la connaissance en lien avec les recherches qui se consacrent aux pratiques d'enseignement, en particulier en ce qui concerne les routines, les ajustements face à des imprévus et les compétences mobilisées à cet effet. Il est donc à espérer que cette recherche aidera à guider la formation des enseignantes par l'introduction de

situations concrètes de la classe et que l'écart entre les compétences et les pratiques sera moindre.

### **6.2.1 Les retombées pratiques**

Il appert urgent de poursuivre le développement des travaux consacrés aux réformes de l'éducation enfantine. Les politiques publiques au Brésil semblent reconnaître l'importance de ce domaine de l'éducation, en particulier l'importance de l'intégration des dimensions des soins et de l'éducation dans les pratiques des enseignantes.

En ce qui concerne les possibles conséquences pratiques de cette recherche, il est important de considérer la valeur de la routine dans la formation des enseignantes, en particulier visant la prise de conscience de ses intentions pédagogiques et non seulement dans le sens de la discipline ou de la soumission, comme on peut le voir facilement dans différents contextes de l'éducation enfantine. Cela signifie que le fait que la routine a une place particulière dans la pratique de l'enseignante en éducation enfantine ne peut pas être dévalué.

Toujours en pensant à la formation des enseignantes de l'éducation enfantine, il est facile de percevoir l'importance d'investir dans une meilleure préparation des enseignantes pour faire face aux imprévus, ou selon Perrenoud (2001a), pour préparer l'enseignante à l'autonomie professionnelle.

### **6.2.2 Les retombées théoriques et méthodologiques**

Au-delà de ces points, le présent travail a permis d'attirer l'attention sur d'autres aspects de la recherche, plus particulièrement sur des questions théoriques et méthodologiques. Parmi les travaux qui se préoccupent de la pratique quotidienne des



enseignantes de l'éducation enfantine, soit de la routine, des imprévus et même de la compétence, la question d'ajustement semble ouvrir de nouvelles possibilités de recherche.

Ainsi, si on considère l'imprévu comme quelque chose qui provoque un déséquilibre qui, à son tour, provoque le déclenchement des ajustements, on peut se demander comment ce processus pourrait être mieux traduit dans la formation des enseignantes. Comment un élément de cette nature pourrait-il être « enseigné »?

En reconnaissant qu'un bon professionnel peut être conçu comme celui qui est capable de gérer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (Jobert, 1999), et la similitude de cette notion avec l'idée d'ajustement des routines, il reste encore à se demander comment favoriser le développement de certaines habiletés et compétences.

Tout comme on considère l'importance de « l'enseignant réflexif » (Perrenaud, 2001a) pour favoriser le développement des compétences et des habiletés, la présente étude a fait ressortir la pertinence du savoir expérientiel afin que les enseignantes puissent ajuster leurs routines. Ainsi, il semble approprié de développer des recherches qui peuvent se pencher sur la relation entre la réflexion et l'expérience, entre le préréflexif et le réflexif.

Bien que la présente recherche se soit concentrée sur la pratique des enseignantes, il est impossible de perdre de vue les enfants. Ainsi, cette recherche incite aussi à réfléchir sur les ramifications et les conséquences de ces pratiques d'enseignement dans le développement des enfants, en particulier en ce qui concerne la subjectivité. Ainsi, quels seraient les impacts sur les enfants exposés à un contexte scolaire où la routine est de type mécanique et la posture de l'enseignant est « adultocentrique »?

### 6.3 La conclusion d'un début

Cette recherche aboutit au besoin de penser à la pratique de l'enseignement dans ses dimensions de certitude et d'incertitude. L'organisation, la planification et la routine comme des éléments de certitude sont tout aussi évidents et importants pour l'enseignement que le sont la flexibilité, l'imprévu et l'inattendu, éléments d'incertitude. À ce moment-ci, il faut attirer l'attention sur la capacité qu'ont démontrée les enseignantes d'ajuster leurs routines lorsqu'elles ont été contestées par les enfants, et ce, malgré des conditions de travail difficiles et l'adoption de postures «adultocentriques » Quels sont les fondements de cette capacité? Englobe-t-elle des éléments d'ordre culturel? Du point de vue des processus cognitifs, quels déclenchements dynamiques permettraient des ajustements?

Globalement, on peut même supposer que la pratique de l'enseignement serait placée entre la rigueur de la certitude et la sinuosité de l'incertitude. Cette compréhension de la pratique de l'enseignement semble aussi exiger de l'enseignante qu'elle évite l'inconfort de l'ordre et la contrainte du désordre. Cela signifie que l'enseignante doit chercher à éviter la rigidité et la démesure de l'ordre dans la salle de classe, mais elle doit éviter aussi l'omission totale, la permissivité et l'absence de toute organisation. Avoir cette compréhension défie donc les politiques de formation des enseignantes pour proposer des demandes plus sensibles aux exigences réelles de leurs pratiques.

## RÉFÉRENCES

- Andrade, R. C. (2007). *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará.
- André, M. E. D.A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de France : Paris.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans XXXXX (sous la direction de) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-40.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, n° 138, p.85-93.
- Altrichter, H., Posch, P. et Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. New York, NY: Routledge.
- Anadón, M. (1999 a). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.). *L'enseignant : un professionnel*. Québec: Université du Québec, p. 1 – 20.
- Anadón, M. (1999 b). Les partenariats entre chercheurs et praticiens dans la formation des enseignants : analyse des discours des acteurs. Dans N. Bednarz (dir). XXXX titre Montréal : Publications du CIRADE.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Revue de l'Association pour la Recherche qualitative*, Vol 26 numéro 1, 5-31. Récupéré le 20 mai 2008 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26\(1\).html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26(1).html)
- Anadón, M. y Savoie-Zajc, L. (2004). Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles. Dans auteur *L'année de la recherche en éducation*. Paris : L'Harmatan, 115-139.
- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.

- Arce, A. (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação e Sociedade*. v.22 n.74, p. 251 - 283.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Ariès, Philippe. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Pion.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative: Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Ayers, W. (1989). *The Good Preschool Teacher. Six Teachers Reflect on Their Lives*. New York : Teachers College Press.
- Azevedo, H. et Schntzler, R. (2006). *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*. GT: Educação de crianças de 0 a 6 ano s/n. 07. Récupère le 19 jan 2009 de: <http://www.webartigos.com/articles/21390/1/A-Relacao-Entre-Cuidar-e-Educac-na-Educacao-Infantil/pagina1.html#ixzz1HGtYcWXW>
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força. Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre : Artmed : Editora.
- Barbosa, S. et Horn, S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Dans: Craidy, C. M. et Kaercher, G. E. P. S. (orgs). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barbier, J-M (Dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Barrenechea, C. A. (2000). Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. *Revista Educar*, n. 16, p. 139-153.
- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Beillerot, J. (1996). *La formation de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe : des utiles pour la réforme*. Montréal : Les éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.

- Bissoto, M.L. (2007). Auto-organização, cognição corporificada e os princípios da racionalidade limitada. *Revista Ciências & Cognição*, n. 04 v.11, p. 80-90.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'harmattan, Paris.
- Bocchese, J. C. (2006). O professor e a construção de competências. Dans Enricone, D. (org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Borges, M. et Venâncio, L. (2006). Cognição Situada: fundamentos e relações com a Ciência da Informação. *Revista Eletrônica Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. 22, 2006. Récupéré le 13 set 2007 de <http://encontros-bibli-blog.blogspot.com/>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent management: a model for effective performance*. New York: Wiley & Sons.
- Boucher, L. P. et L'Hostie, M. (Dir.). (1997). *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir Professionnel et Formation des Enseignants: une Typologie Sociologique. *SPIRALE - Revue de Recherche en Éducation*. N. 13, p. 77-96.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Braga, L. P. (2005). Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas: o acompanhamento de um processo de inclusão em creche. Dans: Colli, F. A. G. (org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brassard, A. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 2, p. 253 - 276.



- Byington, C. (1996). *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser*. Rio de Janeiro: Record.
- Brésil. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2009). Récupéré le 24 avril 2008 de <http://www.inep.gov.br>
- Brésil. Ministério da Educação - MEC. (2009) *Lei de Diretrizes e Bases*. Récupéré le 25 avril 2008 de <http://www.mec.gov.br>
- Brésil. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2007). Récupéré le 24 avril 2008 de <http://www.inep.gov.br>
- Brecht, B. (1983). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Elo.
- Bucheton, D. (dir.). (2006). *Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs*. IUFM de Montpellier. Toulouse : Octares édition.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares édition.
- Campos, M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *Trabalho apresentado no encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil MEC/COEDI. IRIJP. Belo Horizonte, 25-27 d'abril*.
- Campos, M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 126 – 142.
- Ciampa, A. da C. (1998). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasilense.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, M.T.V. de C. (2001). *Creche: um elemento a mais na constituição do sujeito*. Dissertação de mestrado em psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: vers une analyse en termes d'"action située". *Revue française de pédagogie*, n. 138, p. 75-84.

- Chomski, N. (1995). *Aspectos das teorias da sintaxe*. São Paulo: Nova Cultural.
- Campanha Nacional pelo direito à educação (2006). *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus.
- Cunha, B. B. B., Carvalho, L. F. (2002). *Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção*. ANPED. Caxambu, MG.
- Dartigues, A. (1992). *O que é fenomenologia?* São Paulo: Ed. Moraes.
- Deleuze, G. (1991). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, n. 1, p. 59-69.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Presses Coulin.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York : McMillan, p. 392-431.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Dubois, J., Mitterrand, H. et Douzat, A. (1998). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris: Larousse, p. 84.
- Durand, T. (1998). *Forms of Incompetence. Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.
- Dutra, J. S. (2005). *O conceito de Competência de A à Z - Uma revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004*. ENANPAD, Brasília. v. 3. p. 1-15.
- Esteves, V. V. (1996). *A Prática Pedagógica na Formação de Professores*. 19ª Reunião anual da ANPED, Caxambu. 19ª Reunião anual da ANPED.

- Figuerola, L. (2004). *Démarche alternative de formation continue des enseignants et enseignantes du primaire en contexte de travail au Mexique*. Thèse de doctorat, Québec : Faculté de Sciences de l'Éducation, Université Laval.
- Finck, N. T. L. (2002). *Construção da competência em educação*. Récupéré le 15 avril 2008 de <http://www.delasalle.com.br/artigos/const-conhec.htm>
- Fleury, A. et Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fonseca, A. H. L. (2010). *A explicação e a implicação compreensiva : compreensão implicativa e interpretação compreensiva*. Récupéré le 12 set 2010 de <http://psikke.com/pg/file/Afonso/read/65390/a-explicao-e-a-implicao-compreensiva>.
- Fonseca, A. H. L. (2005). *O perfeito, performance e performance estética, fenomenológico existencial, hermenêutica, experimental*. Récupéré le 10 set 2006 de [http://geocities.yahoo.com.br/abordagemsp/art\\_ind.html](http://geocities.yahoo.com.br/abordagemsp/art_ind.html)
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1986). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, M. (1998). *Rotina e Construção do Tempo na Relação Pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. Paz e terra, São Paulo.
- Garcia, L. (2007). *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?* Récupéré le 11 nov 2008 de [www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos/\\_art.aspxid=36](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos/_art.aspxid=36)
- Garrido, E., Pimenta, S.G. et Moura, M.O. (2000). A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. Dans A.J. Marin (org.). *Educação Continuada*. Campinas : Papirus.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Gauthier, C. (Dir.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les presses de l'Université Laval. Québec, Canada.



- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. São Paulo : LTC.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses Universitaire de France : France.
- Gohier, C. et Anadón, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier et C. Alin (dir.). *Enseignant-Formateur. La construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*. Paris : L'Harmattan, p. 17-28.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). "Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant". Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.). *L'enseignant, un professionnel*. Québec : PUQ, p.21-56.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2002). De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité? Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix, J.-C. Héту, (dir.). *L'identité chez les formateurs d'enseignants*. Échanges franco-qubécois. Paris : L'Harmattan, p. 195-215.
- Goldstein, K. (1963). *The Organism: A holistic approach to biology*. NY: The American Book Co.
- Grillo, M. (2006). O professor e a docência: o encontro com o aluno. Dans Enricone, Délcia. *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 73-89.
- Guskey, T. et Huberman, M. (2002). *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Heller, A. (1972). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Holanda, A. B. (2010). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Positivo.
- Houaiss, A. (2001) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid : Ediciones Morata.

- Jean, A. (2004). Les visites à visée formative. *Visites formatives et analyse de pratique*. Maîtrise en éducation. France : Université Paul Valéry Montpellier III.
- Jean, A. et Etienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur stagiaire. Dans: Bucheton, D. (dir.) *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares édition.
- Jobert, G. (1999). *Traité des Sciences et des Techniques de la formation. L'intelligence au travail*. Paris : Dunod.
- Jonnaert, P., Barrete, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*. n. 3, p. 667 – 696.
- Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 20 n. 68. P. 61-79. Récupéré le 26 août 2008 de <http://www.scielo.br/scielo>
- Klemp Jr., G. O., (1999). Competências de liderança, *Revista HSM Management*, n. 17, p. 76-84.
- Lacourse, F., (2004). *La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat, Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lamarre, A. M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique*. Thèse de doctorat, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Larouche, H. (2004). Le récit de pratique comme mode de formation professionnalisant : un exemple de recherche collaborative. Dans J-C Kalibu et G. Debeurme (Éd.) *Identités professionnelles et interventions scolaires* (. Sherbrooke : Éditions de CRP, p.19-39.
- Larrosa, J. (2004). *Nietzsche e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Laville, C. et Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda.



- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. – Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences, quels jugements ? quels critères ? quelles instances ? *Éducation Permanente*, n° 135, p. 143-152.
- Lefebvre (1984). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid : Alianza Editorial.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Éditeurs: Montréal : Guérin.
- Leinhardt, G., Weidman, C. et Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, v. 17, n. 2, p. 132-176.
- Lenoir, Y. (2003). *Petit glossaire de termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Libâneo, J. C. (2002). *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educativas e profissão docente*. 6. ed.- São Paulo : Cortez.
- Linard, M. et Belisle, C. (1995). *Compact: new competencies of training actors with new information and communication technologies*. Ecully, CNRS.
- Lopes van Balen, R. M. (1999). *Sujeito e identidade em Nietzsche*. Rio de Janeiro : UAPÊ.
- Macedo, R. S. (2000). *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica – Etnopesquisa-formação*. Brasília, Líber Livro Editora.
- Maffesoli, M. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Magalhães, S. J., Wanderley, M. H. et Rocha, J. (1997). Desenvolvimento de Competências: O Futuro Agora! *Revista Treinamento & Desenvolvimento*, São Paulo, p. 12-14.
- Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Malglaiive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.

- Marchesi, A. (2008). *O Bem Estar dos Professores. Competências, Emoções e Valores*. Porto Alegre: Artmed.
- Martineau, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique : construction d'un objet théorique*. Thèse de doctorat. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Martorell, J. L. y Prieto, J. L. (2002). *Fundamentos de Psicología*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Maslow, A. H. (1990). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trilhas.
- Maturana, R. H. (1997). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maurel, M. (1997). Questionnement d'explicitation et enseignement des mathématiques: la marche pour chemin. Dans Vermersch, P.; Maurel, M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- McClelland, D.C., Spencer, S. G. et Spencer, L.M.;. (1994). *Competency assessment methods: history and state of the art*. Hay McBer Research Press.
- McLaren, P. (1991). *Rituais na escola : em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mello, G. N. (1983). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Monteiro, A. M. F. C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Revista Educação & Sociedade*, ano xxii, n. 74, p. 121-142.
- Moreno, C. et Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. Dans *Cuadernos de Pedagogía*, n. 370, Janvier, p. 50-55.
- Morin, E. (2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

- Mulder, M. (2007). Compétence – l'essence et utilisation de ce concept dans La formation professionnelle initiale et continue. *Revue européenne de formation professionnelle* n. 40, p. 5 – 23.
- Nascimento, M. L. (2010). A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. *Estudos de Sociologia*, v. 15 n. 29, p. 555-566.
- Nunes, L. J. (2002). A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efectivação. O caso da informática na Educação. Lisboa: *Revista iberoamericana de educación*, n. 80, p. 13-21.
- Nunes, N. N. (1995). O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. Dans Oliveira, Z. R. (org.). (2007). *A criança e seu desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Z. R. (2007). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. R. (1992). *Creches: crianças faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ : Vozes.
- Pallascio, R. & Lafourture, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Press de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, et Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels ; quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. Paris : *Revue française de pédagogie*, n. 138, p. 9-17.
- Perls, F., Hefferline, R. et Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus.
- Perrenoud, P. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1997b). *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. (1997c). *Pedagogia diferenciada das intenções à ação*. São Paulo: Artmed.

- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Dossier Savoirs et compétences*, n. 3, p. 3-7.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001b). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, p. 279-282.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement, Paris : PUF.
- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis, Ed: Vozes.
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux?* Paris : EFS.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education*, v. 43, n.2, p. 95-110.
- Polster, M. et Polster, E. (1979). *Gestalt terapia Integrada*. Belo Horizonte, Brasil: Interlivros.
- Portelance, N. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances ? *Vie pédagogique*, n. 114, p. 43 - 46.
- Prahalad, C. K., Hamel, G. (1990). The core competence of the organization. *Harvard Business Review*, v. 68, p. 79-93.
- Proença, M. A.R. (2005). *A Rotina na Educação Infantil: "âncora" do cotidiano*. Récupéré le 16 de février 2008 de <http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>
- Ramos, M. N. (2001). *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Tese de doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Ribeiro, M. S. S. (2003). *A experiência do processo identitário de professores em formação continuada*. Maîtrise en éducation. Québec : Université du Québec à Chicoutimi.

- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Paris : Éditions Points.
- Robert, P. (2007). *Le nouveau Petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rocha, E. A. C. (1997). Infância e pedagogia : dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, v. 15, n.28, p. 21-33.
- Rogers, C. R. et Kinget, G. M. (1977). *Psicoterapia e Relações Humanas*. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Interlivros.
- Sadala, A.M.F.A. (1998). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Alínea.
- Sampaio, M. N. (2004). Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-10.
- Santomé, J. T. (1998). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Dans: Jackson, P.W. *La vida en las aulas*. Madrid : Ediciones Morata, p. 11 - 26.
- Santos, S. (2005). Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. *Revista Sitientibus Educação*, n. 31, p. 39-74.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *Introduction à la recherche en éducation*. Québec : Éditions du CRP.
- Schön, D.A. (2002). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Scouarnec, A. (2000). La compétence: concept, pratiques de gestion et effets sociaux. *Journées des I.A.E. Biarritz-Bayonne*, les 5, 6 et 7 septembre.
- Souza, M. (2003). *Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação*. UNESP. Récupéré le 15 avril 2005 de <http://www.anped.org.br/rbe26/anped-n26-art09.pdf>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4 – 14.
- Strauss, A. (1999). *Espelhos e máscaras. A busca da identidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.



- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Suzuki, D.J. (2005). *Introdução ao zen-budismo*. São Paulo: Editora pensamento.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Telemberg, T. (2004). *Tecnologia na educação: as representações de docentes de séries iniciais*. Dissertação de Mestrado: Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tsukuba, M. I. et Valparaíso R. O. (2009). *El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Vasconcelos, G. A. N. (2000). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Valsiner, J. V. (2001). *Vygotsky : uma síntese*. Loyola : São Paulo.
- Vermersch, P. (2004). *L'entretien d'explicitation*. ESF : Paris.
- Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- Venâncio, L. Salomão et Borges, M. E. N. (2006). *Cognição situada: fundamentos e relações com a Ciência da Informação*. *Revista Eletrônica Bibliotecon*. Florianópolis, n. 22, p. 30-37..
- Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. Dans R. Wittorski (Éd.), *La compétence au travail*. *Éducation Permanente*, n°135, p. 57-70.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, XXIII (3), p. 163-169.
- Yontef, G. M. (1998). *Processo, Diálogo e Awareness*. São Paulo: Summus.

- Zabalza, M. (2004). *Dários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- Zapata, A. (2004). *L'épistémologie des pratiques. Pour l'unité du savoir*. L'Harmattan, Paris.
- Zapata, A. (2007) *Les fausses évidences des référentiels. Quelles conséquences pour les pratiques de conseil formatif*. Récupéré le 10 nov. 2010 de [www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/Zapata.pdf](http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/Zapata.pdf)
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

## **APPENDICE A**

### **LE SCHÉMA D'ENTREVUE**

- a) L'itinérance professionnelle : la question du choix de la profession, les raisons de choisir, ce qu'elle aime, ce qu'elle déteste, comment elle se sent d'être une enseignante.
- b) La prise de conscience de la condition d'enseignante : situations frappantes, situations qui sont considérées comme importantes pour l'agir professionnel ou en termes de contribution à la pratique, qui soulignent ses qualités et ce qui est important pour la profession.
- c) La routine dans la classe : comment se déroulent les routines dans la classe.
- d) Les imprévus et les ajustements dégagés : les situations qui arrivent dans la classe; les situations marquées, les situations inattendues qui se sont produites dans la classe et ses réactions.
- e) Les raisons et les procédures concernées par les ajustements.

## APPENDICE B

### LES OBSERVATIONS

Identification:

L'école
L'année
L'enseignante
Quantité d'élèves

Les étapes des activités dans la classe - Description de la situation et du comment se déroulait celle-ci.

Par exemple, observation avec GEP – 01:

1 – Arrivée dans la classe

2 – Le début des activités

3 – L'activité pour nommer le jour, nommer chaque enfant, etc.

Situation rotinière	
---------------------	--

Situation imprévue	
--------------------	--

Action pour s'ajuster	
-----------------------	--

## APPENDICE C

### GRILLE D'ANALYSE – ROUTINE – PREMIER NIVEAU

Les situations imprévues	Les actions pour s'ajuster
Ce que les situations perturbaient.	Ce sur quoi les enseignantes cherchaient à s'ajuster



Routines		
Groupes de routines	de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pour gérer la classe</li> <li>- pour favoriser l'apprentissage</li> <li>- pour les soins</li> </ul>



**APPENDICE D****GRILLE D'ANALYSE – ENTRETIEN – PREMIER NIVEAU**

	<b>L'imprévu</b>	<b>L'ajustement</b>		
		<b>procédural</b>	<b>déclaratif</b>	<b>intentionnel</b>
<b>Situation 1</b>				

**APPENDICE E****GRILLE D'ANALYSE – ENTRETIEN – DEUXIÈME NIVEAU**

	<b>Routine</b>	<b>Imprévu</b>	<b>Procédural</b>	<b>Déclaratif</b>	<b>Intentionnel</b>	<b>Compétences mobilisées</b>	<b>Groupes des compétences</b>
<b>Situation 1</b>							

**APPENDICE F****CONDITIONS FACILITANTES**

Dimension personnelle	Dimension professionnelle	Dimension institutionnelle	Dimension contextuelle
--------------------------	------------------------------	-------------------------------	---------------------------

**CONDITIONS NON FACILITANTES**

Dimension personnelle	Dimension professionnelle	Dimension institutionnelle	Dimension contextuelle
--------------------------	------------------------------	-------------------------------	---------------------------